

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación



TESIS DOCTORAL

**Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación
infantil relacionadas con la gestión del clima de aula**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Amelia Barrientos Fernández

Directora

Mónica Fontana Abad

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



**HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL RELACIONADAS
CON LA GESTIÓN DEL CLIMA DE AULA**

Tesis doctoral realizada por:

Amelia Barrientos Fernández

Bajo la dirección de:

Mónica Fontana Abad

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer este trabajo a mi directora Mónica Fontana por haberme dirigido con tanto interés la Tesis Doctoral y por haberme apoyado y orientado en todo momento en su elaboración.

También quiero dedicar unas palabras a doña Esther Palomera que es profesora Doctora de la Universidad de Cantabria por haberme guiado en la elección del tema del trabajo y haberme facilitado contactos para ello.

A mi marido e hijos por su gran cariño, confianza, comprensión y paciencia que han tenido a lo largo de la realización de este trabajo.

A mis padres por haberme enseñado a ser tenaz y trabajadora y por acompañarme en todo momento a lo largo de mi vida. A mis hermanos por creer en mí y animarme a seguir adelante en el estudio a pesar de las dificultades encontradas.

A María, mi compañera y colaboradora en la recogida de datos a través de las observaciones en las aulas, por su dedicación desinteresada y su disposición a colaborar en todo lo que he necesitado para la elaboración de este trabajo.

A todos los Directores, Jefes de Estudio, Coordinadores de Educación Infantil y sobre todo a los maestros que se han brindado a ayudarme en la realización de esta Tesis Doctoral y que me han permitido entrar en sus clases a observar su clima de aula.

Y, por último, con especial cariño, a todos los niños de las clases visitadas de Educación Infantil que me han hecho pasar momentos maravillosos y con los que he disfrutado tanto en las sesiones de observación debido a su espontaneidad, dulzura, alegría, dinamismo, inocencia.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN	13
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN.....	15
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	21
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN NORMATIVA.....	25
1. MARCO LEGISLATIVO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)	25
2. LIBRO BLANCO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	27
3. DESARROLLO LEGISLATIVO UNIVERSITARIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID CONFORME AL EEES	36
4. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	37
5. DESARROLLO LEGISLATIVO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA	45
CAPÍTULO II. INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	55
1. INTRODUCCIÓN	57
2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LAS EMOCIONES	58
3. LAS EMOCIONES	63
3.1. Conceptualización de las emociones	63
3.2. Clasificación de las emociones	67
3.3. Componentes de las emociones	70
4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	72
4.1. Relación entre las emociones y la inteligencia emocional.....	72
4.2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional.....	73
4.3. Antecedentes de la Inteligencia Emocional	74
4.4. La IE en nuestro cerebro	77
5. LA EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL.....	82
6. LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES	86

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA	99
1. INTRODUCCIÓN	101
2. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA DE INFANTIL EN LAS ÚLTIMAS LEYES DE EDUCACIÓN ..	103
3. DESARROLLO EVOLUTIVO SOCIAL Y EMOCIONAL INFANTIL	106
4. FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ETAPA DE INFANTIL	116
5. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN INFANTIL	121
6. ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA INFANTIL	131
CAPÍTULO IV. CLIMA EN EL AULA DE INFANTIL	135
1. INTRODUCCIÓN	137
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE CLIMA DE ESCUELA Y DE AULA	137
3. INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL CLIMA DE AULA EN INFANTIL.....	144
4. DOMINIOS DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DE AULA	148
5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CLIMA DE AULA.....	155
5.1. Contexto del centro escolar y de la clase	157
5.2. Las condiciones físicas y arquitectónicas	158
5.3. La forma de organización de los grupos y trabajo en el aula.....	158
5.4. El docente	161
5.5. El discente.....	165
5.6. Interacciones profesores-alumnos y alumnos-alumnos en el aula.....	166
6. PRÁCTICAS EN INFANTIL PARA LOGRAR UN CLIMA POSITIVO	171
7. INFLUENCIA DEL MAESTRO EN EL CLIMA DEL AULA.....	175
8. EL CLIMA DE AULA Y LA DISCIPLINA	177
CAPÍTULO V. FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	181
1. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO	183
2. COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES DEL PROFESORADO.	191

3.	PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	205
4.	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA MAESTROS	209
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO		229
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....		231
1.	INTRODUCCIÓN	231
2.	VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	233
3.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	233
4.	HIPÓTESIS	234
5.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	237
6.	VARIABLES	238
7.	POBLACIÓN Y MUESTRA	242
8.	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	242
9.	PROCEDIMIENTO	247
10.	ANÁLISIS DE DATOS	248
11.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	250
11.1.	Análisis de Fiabilidad de los instrumentos de medición	250
11.2.	Nivel de Inconsistencia de resultados de Bar-On.....	251
11.3.	Análisis descriptivos	253
11.4.	Contraste de hipótesis.....	265
12.	CONCLUSIONES	303
13.	DISCUSIÓN	320
14.	LIMITACIONES	328
15.	PROSPECTIVA	331
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		334
TERCERA PARTE. ANEXOS		365
ANEXO I. ÍTEMS GENERALES		367
ANEXO II. INVENTARIO EMOCIONAL BAR-ON (EQ-I) (133)		369
ANEXO III. ESCALA CLASS DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DEL AULA.....		377

ANEXO IV. ESCALA ECERS-R DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DEL AULA..	379
ANEXO V. SIGLAS Y ABREVIATURAS	381

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificaciones de las emociones	69
Tabla 2. Clasificaciones de las competencias sociales y emocionales según algunos autores	94
Tabla 3. Clasificación de las variables	239
Tabla 4. Ficha técnica: EQ-i BarOn	243
Tabla 5. Ficha técnica: CLASS Pre-K.....	244
Tabla 6. Ficha técnica: ECERS-R	245
Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad del Bar-On.....	250
Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad del CLASS.....	251
Tabla 9. Estadísticos de fiabilidad de ECERS-R.....	251
Tabla 10. Nivel de inconsistencia.....	252
Tabla 11. Frecuencias de variables generales.....	253
Tabla 12. Estadísticos de habilidad socioemocional de Bar-On	259
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los tres dominios de CLASS	260
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de cada observación de los tres dominios	261
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las siete dimensiones del ECERS.....	263
Tabla 16. Correlaciones en la capacidad social y emocional profesorado	267
Tabla 17. Correlaciones entre los factores del EQ-i y la escala CLASS.....	272
Tabla 18. Diferencia de medias entre profesores que reciben cursos de educación socioemocional y los que no	274
Tabla 19. Prueba T de muestras independientes	274
Tabla 20. Anova de medias entre titularidad de centro y apoyo emocional.....	275
Tabla 21. Anova de titularidad de centro y apoyo emocional	276
Tabla 22. Comparaciones múltiples titularidad de centro y apoyo emocional.....	276
Tabla 23. Media total titularidad de centro y apoyo emocional	277
Tabla 24. Anova entre titularidad de centro y organización de clase.....	277
Tabla 25. Anova de titularidad de centro y organización de clase	278
Tabla 26. Comparaciones titularidad de centro y organización de clase.....	278
Tabla 27. Media total titularidad centro y organización de clase	279

Tabla 28. Anova entre titularidad de centro y apoyo pedagógico	279
Tabla 29. Anova de titularidad de centro y apoyo pedagógico	280
Tabla 30. Comparaciones titularidad de centro y organización de clase.....	280
Tabla 31. Media total titularidad de centro y apoyo pedagógico	281
Tabla 32. Anova entre número alumnos y apoyo emocional	282
Tabla 33. Anova de número de alumnos y apoyo emocional.....	283
Tabla 34. Anova entre número de alumnos y organización de la clase.....	283
Tabla 35. Anova de número de alumnos y organización de la clase.....	284
Tabla 36. Anova entre curso y apoyo socioemocional	285
Tabla 37. Anova de curso y apoyo socioemocional	285
Tabla 38. Comparaciones curso Educación Infantil y apoyo socioemocional	286
Tabla 39. Comparaciones entre medias de apoyo socioemocional y curso.....	286
Tabla 40. Anova de curso y organización de clase.....	287
Tabla 41. Anova de curso y organización de clase.....	287
Tabla 42. Comparaciones curso Educación Infantil y apoyo socioemocional	288
Tabla 43. Comparaciones entre medias de organización de clase y curso	288
Tabla 44. Diferencia de medias entre tiempo de desempeño y el apoyo socioemocional.....	290
Tabla 45. Anova entre tiempo de desempeño y apoyo socioemocional.....	291
Tabla 46. Comparaciones múltiples años de desempeño y manejo del aula.....	292
Tabla 47. Comparaciones años de desempeño y manejo aula.....	292
Tabla 48. Anova entre metodología de trabajo, apoyo pedagógico y habilidades lingüísticas y de razonamiento	294
Tabla 49. Anova entre metodología de trabajo, apoyo pedagógico, lenguaje y razonamiento y actividades promovidas por el maestro	295
Tabla 50. Pruebas chi-cuadrado de años de experiencia docente y metodología trabajo.....	296
Tabla 51. Anova entre inteligencia interpersonal, apoyo emocional y organización de la clase	297
Tabla 52. Anova entre manejo del estrés y apoyo emocional y organización clase.....	298
Tabla 53. Anova de adaptabilidad, organización clase y estructura programa	299

Tabla 54. Correlaciones entre desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado con la comunicación entre los niños, el lenguaje, habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje	301
Tabla 55. Correlaciones entre la capacidad intrapersonal y su habilidad para promover habilidades lingüísticas y cognitivas de su alumnado	302
Tabla 56. Ítems generales	367
Tabla 57. Inventario emocional Bar-On (EQ-i).....	370
Tabla 58. Escala CLASS de observación del clima de aula.....	377
Tabla 59. Escala ECERS	379
Tabla 60. Relación de siglas generales	381
Tabla 61. Relación siglas del Inventario BAR-ON	381
Tabla 62. Relación de siglas de la Escala CLASS	382
Tabla 63. Relación de siglas de la Escala ECERS	383

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Histograma de número de alumnos por aula)	256
Figura 2. Histograma de años de experiencia del profesor.....	257
Figura 3. Metodología de trabajo en el aula	258
Figura 4. Histograma de primera observación de apoyo emocional	262
Figura 5. Histograma de segunda observación de apoyo emocional.....	262
Figura 6. Histograma de lenguaje y razonamiento	265
Figura 7. Diferencia valoración IE-AE.....	269
Figura 8. Diferencia valoración IE-OC	269

RESUMEN

El objetivo central de este trabajo es conocer si existe relación entre las competencias socioemocionales de los maestros de segundo ciclo de Educación Infantil con su habilidad para manejar el clima social y emocional de su aula. Para ello, se realiza un estudio de comprensión y de valoración de las capacidades sociales y emocionales de los profesores y su correspondencia con el clima creado en sus clases

La investigación es de carácter cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional, ya que se hace un análisis de la relación entre las competencias sociales y emocionales de los maestros y el clima de su aula. Para ello, se ha elegido una muestra de 68 aulas pertenecientes a la población de centros escolares de Educación Infantil del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. Para la recogida de datos de las habilidades socioemocionales se aplica a los maestros un inventario de autoevaluación de reconocimiento del desarrollo de esas capacidades y de su grado de adquisición.

Se han sometido a prueba catorce hipótesis. Los resultados indican, al contrastar las respuestas de los maestros sobre su capacidad social y emocional y los resultados del clima de su aula obtenidos por un observador, que no existe siempre relación directa entre ellos. También se han presentado correlaciones negativas entre los profesores que son o no instruidos en cursos de inteligencia emocional y su capacidad de apoyar emocionalmente a sus alumnos, de manejar de forma positiva sus conductas, ni de promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo en sus alumnos.

Por otro lado, sí se ha percibido relación entre la comunicación interactiva entre los miembros del aula y la capacidad del maestro de promover habilidades de pensamiento y de lenguaje tanto formales como informales, creando discusiones y realizando actividades variadas en el aula, con la finalidad de fomentar el aprendizaje, el conocimiento, el pensamiento, y la adquisición de vocabulario más rico y variado.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, clima de aula, clima escolar, maestros de Educación Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this study is to determine the relationship between the socio-emotional skills of teachers in the second cycle of Infant Education and their ability to handle the social and emotional climate of the classroom. To this end, a study to comprehend and assess the social and emotional skills of teachers and its impact on the class environment has been conducted.

This research, quantitative by nature, is both descriptive and correlational, as an analysis of the relationship between the social and emotional competencies of teachers and their classroom climate has been done. To do this, we have chosen a sample of 68 classrooms belonging to several kindergarten schools in the West Area of the Territorial Community of Madrid. In order to collect data on socio-emotional skills, a self-recognition inventory tackling the development of those capabilities and their degree of acquisition has been completed by teachers.

Fourteen hypotheses have been tested. After contrasting responses from teachers on their social and emotional capacity and classroom climate results, the later having been obtained by an observer, we are in a position to say that no direct relationship between them has been found. Negative correlations have also been perceived between teachers who have taken emotional intelligence courses and those have not, as well as their ability to emotionally support their children, to positively handle their behavior, and to promote linguistic and cognitive development skills in their students.

An interactive communication has been perceived between the members of a classroom and the teacher's ability to promote thinking skills and of both formal and informal language, creating discussions and the realization of a variety of activities in the classroom in order to promote the learning of knowledge and the acquisition of a richer and more varied vocabulary.

Key words: Emotional intelligence, emotional education, emotional skills, classroom climate, school climate, teachers of kindergarten.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en nuestro país, es preocupante el número de niños y jóvenes que padecen: trastornos mentales infantiles (depresiones, trastornos de ansiedad, miedos, fobias), con un total de 6,794,2 niños entre 0 y 14 años (Instituto Nacional de Estadística, 2011-12); situaciones familiares negativas y estresantes (maltrato físico, psíquico, abandono), cuyos datos, en 2006, fueron de 21,5 niños cada mil en el tramo de edad de 0 a 4 años y de 172,3 niños cada mil en el de 5 a 15 años (Instituto Nacional de Estadística, 2006); fracaso escolar, como podemos observar a través de las cifras proporcionadas por el INE, que indican que el 25,6% de los hombres y el 18,1% de las mujeres abandonan sus estudios antes de acabar la enseñanza obligatoria, aunque estos porcentajes han ido disminuyendo desde el año 2010, que era del 33,6% en los hombres y del 22,6% en mujeres; en el 2012, del 28,9% y del 20,5%, respectivamente; y, por último, en el año 2013, se registran los datos del 27,2% en el sexo masculino y del 19,8% en el femenino (Instituto Nacional de Estadística, 2010; 2012; 2013; 2014). Por ello, se cree oportuno que desde los primeros años los niños sean bien atendidos y educados en las escuelas y en sus aulas con un ambiente emocional apropiado que les facilite la mitigación de los efectos que pudieran producirles los citados problemas anteriores. Por ello, los maestros deben ser conscientes de su protagonismo a la hora de crear un clima seguro, cálido y de bienestar en el que los niños vayan aprendiendo modelos adecuados de comportamiento que les permitan crecer, aprender y relacionarse de forma positiva con los demás.

Es común pensar en la actualidad que crear un ambiente emocional, afectivo y social apropiado en las aulas de Educación Infantil tiene gran relevancia para el desarrollo equilibrado y el aprendizaje integral del alumnado. Es necesario que los maestros construyan climas en sus aulas cálidos, afectivos y de confianza para ayudar a los niños de esta etapa a encontrar un ambiente acogedor y seguro, que favorezca su aprendizaje. Para ello, es aconsejable proporcionar a los alumnos una relación personal estable y de calidad que les ayude a cubrir sus necesidades de juego, de descubrimiento y de interacción con los demás.

Si los maestros crean ambientes con estas condiciones, los alumnos serán más capaces de ir resolviendo desafíos que se les presentan en su rutina diaria, a conocerse a sí mismos y el mundo que les rodea, a ser autónomos, a comunicarse y relacionarse de forma adecuada con sus compañeros y profesores con el fin de crecer, desarrollarse y convivir con los demás de manera positiva. Para ello, los profesores deben ayudar y enseñar a sus niños a adquirir estrategias apropiadas de manejo de sus emociones que les sirvan no solo en la infancia sino también a lo largo de toda su vida.

Dentro de este clima seguro y afectuoso también deben establecerse normas y límites sólidos, flexibles y que estén adaptados al nivel de los alumnos con el fin de facilitar la convivencia y enseñarles a manejar adecuadamente sus relaciones con los demás y crear un entorno seguro y estable. Además, el docente debe fijar un nivel de exigencia ajustado al grado de desarrollo psicoevolutivo del alumnado para ir construyendo sus aprendizajes.

En la actualidad, se insiste en la importancia que tiene el trabajo de los maestros en mejorar la calidad de sus aulas desde la etapa de Educación Infantil con el fin de prevenir problemas de conducta y de disciplina, el consumo de drogas y otras sustancias, situaciones de fracaso escolar, trastornos del ánimo como depresiones, ansiedad y para enseñar a los alumnos a manejar situaciones difíciles que se les puedan presentar a lo largo de la vida.

Ante la importancia de este tema, nuestro objetivo central es conocer si existe relación entre las habilidades socioemocionales de los maestros de infantil y la creación de un clima de aprendizaje adecuado en sus aulas. Para ello, se lleva a cabo un estudio cuantitativo descriptivo-correlacional para comprobar si existe relación entre las competencias citadas y la capacidad de los maestros para crear un estado positivo de enseñanza-aprendizaje. Además, se han tenido en cuenta otras variables, como años de experiencia de los profesores, los cursos de formación en esas habilidades aludidas, número de alumnos, la titularidad del centro para comprobar si pueden existir otros condicionantes en la creación de un ambiente de clase adecuado.

Para llevar a cabo la investigación se ha recogido una muestra de la población del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. Consta de 68 aulas de la etapa de Educación Infantil, con un total de 1.493 alumnos con sus 68 respectivos maestros.

Este estudio está estructurado en dos partes; la primera, está constituida por cinco capítulos teóricos en los que se hace una revisión bibliográfica de aspectos relativos a la educación social y emocional de los maestros de Educación Infantil y a factores que condicionan el clima de clase que se influyen en el aprendizaje de los alumnos en todas sus dimensiones; y, en la segunda parte, se expone el estudio empírico que tiene como objetivo principal conocer la relación entre la formación socioemocional de los maestros y el desarrollo del clima de su aula. Este engloba aspectos tales como las habilidades que poseen los maestros para manejar el funcionamiento social y emocional de su clase, controlar el comportamiento de sus alumnos, desarrollar las rutinas necesarias para optimizar las oportunidades de aprendizaje, utilizar técnicas que ayuden a promover habilidades de pensamiento analítico y lingüísticas de sus alumnos.

En el primero, se hace una revisión de la legislación del currículum que comprende artículos relacionados con las competencias sociales y emocionales que deben adquirir, por un lado, los estudiantes universitarios de Grado de Educación Infantil para ser maestros y, por otro, los alumnos del segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil. Esta revisión legal se hace para comprender el valor y la función que tienen estas habilidades para los profesores en el manejo del clima de sus aulas. Trata de la necesidad de adquirir las competencias en sus tres dimensiones, es decir, adquirir conocimientos teóricos, aprender a aplicarlos en cualquier situación de la vida y desarrollar unas actitudes y valores vinculados, en nuestro caso, con las habilidades socio-emocionales. Para lograr el desarrollo integral se deben fomentar esos tres aspectos aludidos en el contexto educativo y además desde los primeros años, es decir, desde la etapa de Educación Infantil con continuidad a lo largo de los cursos. Por ello, insistimos, basándonos en la normativa, en la relevancia que tiene el hecho de que previamente el profesorado sea formado en esas destrezas con el fin de conducir su aula de forma adecuada.

El segundo, se centra en el tema de la educación socioemocional en general. En él se recogen distintos aspectos que se deben incluir en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los profesores. Para justificar esta educación bastantes autores han estudiado que el ser humano debe ser educado tanto en la dimensión cognitiva como en la emocional, es decir, que debe adquirir competencias tanto intelectuales como emocionales para poder desarrollarse de forma integral. En este tema han estado trabajando los Ministros de Educación europeos, tanto en la Declaración de Bolonia como en el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. En la Declaración de Bolonia (1999), se reunieron para implantar un proyecto común en el que se establecieran planes de estudio universitarios similares en todos los países que tuvieran un punto de convergencia basado en la adquisición de competencias a través de la educación. Entre esas competencias se encuentran las socioemocionales, a las que dan tanta relevancia como a otro tipo de competencias por su protagonismo en el desarrollo de las personas.

En el tercero capítulo se aborda la educación social y emocional del alumnado de la etapa de Educación Infantil. Para ello se hace una conceptualización del término y se resume el desarrollo de la educación infantil en Europa y España. Por otro lado, se hace también un repaso del desarrollo psicoevolutivo social y emocional del niño, desde el nacimiento hasta los seis años. Además, se analizan algunos programas de educación social y emocional que pueden ser impartidos por los maestros en sus aulas. Como último apartado, se detallan algunas actividades que pueden ser de utilidad a los profesores para trabajar las competencias socioemocionales con sus alumnos.

El cuarto, es una aproximación al concepto de clima del aula en el que se han recogido estudios recientes sobre el tema. En ellos se trata de ver si el manejo del clima del aula del profesor influye en el aprendizaje de los niños y en las interacciones que se producen en ella. El ambiente de una clase está condicionado por diversidad de factores como, por ejemplo, las relaciones sociales y emocionales entre sus agentes, las distintas agrupaciones, el control de la disciplina, las diferentes personalidades tanto del docente como de los discentes, las relaciones afectivas y sociales, los aspectos físicos como el espacio, el programa, los materiales, el lenguaje utilizado, las metodologías.

El quinto, se centra en la formación del profesorado en habilidades sociales y emocionales con el fin de desarrollarse en estas y así lograr que sus alumnos aprendan a manejar sus emociones, entender las de los demás, lograr encontrar un equilibrio socioafectivo, adquirir estrategias para solucionar problemas, desarrollar su autonomía. Este estudio se ha basado en las teorías de los modelos mixtos propuestos por Bar-On y Parker (2000) y Goleman (1996) en los que relacionan los dos grupos de competencias, sociales y emocionales. Algunos autores, como Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal (2010), insisten en que se debería incluir en los programas de formación continua, básica y permanente del profesorado el desarrollo socio-emocional, justificado tanto por el cambio en la manera de educar como por la propia necesidad que siente el profesorado al sentirse poco preparado y entrenado en este campo.

Otras investigaciones recientes, como las de Hen y Walter (2012), Jones, Bouffard y Weissbourd (2013), demuestran esa necesidad aludida de desarrollar en los profesores y futuros maestros capacidades específicas socioemocionales para lograr una buena gestión de su aula en la que reine un ambiente cálido, tranquilo y distendido, promoviendo la empatía, la asertividad, la autoestima, pero sin olvidar mantener el orden con autoridad.

En la segunda parte, que engloba el marco empírico, se realiza el trabajo de investigación en 68 aulas de centros escolares del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Estas escuelas o colegios son de titularidad de naturaleza pública, privada y concertada y están ubicados en el Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid

En España, Lera (2007) ha investigado sobre la calidad de la Educación Infantil. Hace un recorrido de trabajos llevados a cabo sobre este tema a nivel internacional en los años ochenta del siglo pasado y en nuestro país en los noventa. En ese estudio señala “que se puede conseguir un buen clima social, emocional y académico dependiendo del estilo de enseñanza de los maestros en las aulas de preescolar, de los propios materiales para trabajar, del espacio adecuado del aula, de las interacciones entre los profesores y los niños, de los retos establecidos por los maestros para trabajar las áreas instrumentales, de la capacidad para focalizar el aprendizaje en los centros de interés de

los niños, de los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados, y del juego como base para trabajar” (Lera, 2007:317). Por otra parte, Siraj-Blatchford y Siraj-Blatchford (2004) valoran el avance que se ha producido en las aulas de esta etapa gracias a la introducción de las nuevas tecnologías, como, por ejemplo, el ordenador o la pizarra digital que facilitan el intercambio entre profesorado y alumnado y estimula su interés.

En resumen, en este trabajo se pretende conocer la correspondencia entre las habilidades sociales y emocionales que poseen los profesores de infantil y su capacidad para crear un clima de aula que favorezca el aprendizaje de sus alumnos; es decir, si existe correlación entre su capacidad interpersonal, intrapersonal, el manejo del estrés, la adaptabilidad y su estado de ánimo con el apoyo social y emocional, con su forma de organizar la clase y con su gestión pedagógico-didáctica. También se analizan otros aspectos como las interacciones que se producen en el aula, las rutinas, las actividades, los soportes usados para promover los aprendizajes, la estructura del programa, las relaciones con las familias y con otros profesionales del centro, y la calidad del trato al personal del colegio.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN NORMATIVA

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN NORMATIVA

1. MARCO LEGISLATIVO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En este capítulo se ha considerado oportuno analizar la normativa relacionada con la formación de los estudiantes de Magisterio (Educación Infantil) porque se parte de la idea de que los profesores que están actualmente trabajando y los que en el futuro lo harán deberían atenderla y tomarla como modelo para su desempeño profesional. Es primordial que en los propios centros educativos se insista en la necesidad de que los maestros estén continuamente reciclándose y actualizándose para poder atender a las demandas educativas actuales. Como se ha dicho ya en la introducción, lo que se pretende es intentar comprender la relevancia que tiene para los educadores de Infantil la formación de las habilidades sociales y emocionales para sentirse capaces de manejar bien el clima de su aula. Para justificarlo, se hace un análisis de artículos de las leyes de educación que tienen relación con el desarrollo de dichas capacidades que creemos que pueden mejorar la atmósfera de clase.

Para entender el proceso de la adopción del sistema de competencias en el EEES realizamos un pequeño recorrido de su historia, que comienza en 1999, año en el que los ministros de educación europeos elaboraron la Declaración de Bolonia que fue firmada por 29 Jefes de Estado el 19 de junio de ese año, en las que se comprometieron a poner en marcha en el año 2010 una serie de objetivos acordados y a ocuparse de coordinar sus políticas; esta declaración fue ratificada en 2001 y 2003 en las Conferencias de Praga y Berlín, respectivamente. Está inspirada en la Declaración de la Sorbona, firmada el 25 de mayo de 1998, por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, con el fin de armonizar el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estas dos Declaraciones, celebradas en Italia y París, respectivamente, fueron el principio de otra serie de reuniones en las que se fueron

sumando más acuerdos que han servido de base para seguir líneas comunes en el marco europeo (Pérez Pueyo, Casanova, 2010:14).

Estos países se adhirieron de forma voluntaria a la nueva ordenación europea para lograr el proceso de creación de la citada convergencia, pero respetando los principios fundamentales de diversidad y autonomía de cada uno de los miembros adheridos y de sus universidades. Se puso como plazo para realizar el proceso de Convergencia del EEES el año 2010.

Los objetivos marcados para lograr poner en marcha en el año 2010 son (Benito y Cruz, 2005):

- Adopción de un sistema comparable de titulaciones, en dos ciclos principales.
- El establecimiento de un sistema de créditos transferibles basado en los ECTS que son la suma del trabajo del estudiante (presencial y no presencial en el aula), lo que facilita su movilidad para estudiar en otros países.
- La promoción de la calidad de la educación europea a través del desarrollo de criterios, metodologías comparables y el desarrollo curricular.
- Fomento de la movilidad tanto del alumnado como del profesorado.
- Aumentar la competitividad internacional de los estudios superiores europeos y la capacidad para obtener empleo por Europa.

Para favorecer su desarrollo se ha otorgado gran independencia y autonomía a las universidades, y así los sistemas de educación superior e investigación se puedan adaptar continuamente a las necesidades cambiantes, a las demandas de la sociedad y a los avances en el conocimiento científico.

Uno de los asuntos a destacar de la Declaración de Bolonia es la reforma de los planes de estudio (Calvo y Mingorance, 2009). Para ello deben definirse bien las competencias a adquirir por los estudiantes trabajando de forma interdisciplinar. Por otra parte, también se impulsan metodologías activas para trabajar en el aula como el trabajo cooperativo, las nuevas tecnologías, los estudios de caso, con el objeto de que se logren aprendizajes significativos y aplicables a otras áreas de la vida.

Ante el panorama de cambio se requiere una buena preparación y colaboración por parte del profesorado, ya que sin su apoyo el reto establecido se hace inviable. Los profesores deben cambiar su forma tradicional de enseñar, tienen que utilizar metodologías más activas en las que hagan participar a sus alumnos, para que no solo adquieran conocimientos, sino que sepan aplicarlos y sepan vivir y convivir en su sociedad.

Uno de los objetivos fijados en Bolonia es la mejora de la calidad docente, siendo uno de los objetivos fundamentales en la creación del EEES. Para ello, se requiere de la implantación de una metodología de enseñanza-aprendizaje que contribuya a la adquisición de conocimientos teóricos que sean complementados con la adquisición de competencias; en definitiva, de un sistema docente en el que la teoría y la práctica caminen juntas (Calvo Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2009).

2. LIBRO BLANCO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para justificar la formación en competencias sociales y emocionales nos remitimos a las pautas establecidas por ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación, 2005), que es un organismo con carácter autónomo pero que funciona como fundación estatal. Fue creada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU), en sus artículos 31 y 32. Su misión es la de valorar el grado de calidad de las titulaciones universitarias a través de evaluaciones de seguimiento y da apoyo a la labor de reorganización de los títulos universitarios que ha elaborado los Libros Blancos de las titulaciones y que son los documentos de base que sirven de orientación a muchas universidades para establecer sus planes de estudios de acuerdo a unos objetivos, competencias, contenidos (Benito y Cruz, 2005).

Como nos detalla Maldonado (2004), los nuevos estudios de Magisterio, ahora denominados Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, fueron

propuestos y acordados en la Conferencia de Decanos y Directores de Centros en marzo de 2003, con el fin de llevar a cabo el proceso de “adecuación de las titulaciones de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior” (Maldonado, 2004:46). Para ello, se constituyó una Comisión de Trabajo con el fin de facilitar el intercambio de estudiantes y de profesionales por el territorio europeo. Para lograr esa adecuación, ANECA ha propuesto y elaborado el Libro Blanco de los Planes de Estudio de Maestro siguiendo la misma estructura que las titulaciones de Maestro del EEES. Estableció los mismos perfiles profesionales para los maestros de los centros, de las facultades o de las universidades de formación de profesores de los países de Europa, fijando objetivos, contenidos, competencias, comunes para sus planes de estudios (Maldonado, 2004). El mismo autor destaca la necesidad de adaptar los estudios de Magisterio de los diversos centros y facultades españolas en las que se estudia Magisterio y así adecuar las nuevas titulaciones de grado a lo acordado en el EEES, es decir que sean equivalentes en Europa. Los estudios de maestro pasan de ser carreras de tres años (diplomaturas) a cuatro años (grados), de 60 créditos cada uno, sumando un total de 240 créditos.

También Palomero, Fernández Domínguez y Teruel Melero (2008:35), en su trabajo acerca del proceso seguido para adaptar a la nueva realidad los estudios de Magisterio, nos describen que “en marzo de 2003 se constituyó una Comisión de Trabajo (la Red Magisterio), con el objetivo de diseñar un proyecto titulado “La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior”, financiado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)”. En este artículo, nos detallan todos los pasos que se han ido dando en la historia de los estudios de Magisterio y cómo está actualmente en nuestro país según lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En abril de 2004, la Red de Magisterio presentaba al Gobierno español el Libro Blanco del título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005), en el que aparecen los requisitos para poder formarse como maestro tanto en Educación Infantil como en Primaria. En él están recogidos apartados de la estructura, objetivos, contenidos, competencias, metodologías, que se requieren para la elaboración de los planes de estudios sobre docencia de estas dos etapas citadas (Fernández Domínguez, Palomero, y

Teruel, 2008). El trabajo de ANECA consiste en realizar la adecuación de las titulaciones de Maestro dentro del EEES, para ello se tomaron y contrastaron los datos de las universidades de Magisterio de los países integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior. Fue un trabajo dificultoso debido a las diferencias encontradas entre unos sistemas y otros, pero al final se han consensuado elementos y metas comunes para que sea factible el reconocimiento de las distintas titulaciones con el objetivo de hacer factible la movilidad de los estudiantes por el territorio europeo y armonizar los correspondientes estudios.

Para estos estudios era fundamental su reconocimiento con el valor que se le debe dar, ya que se trata de formar profesionales que a su vez deberán formar personas sobre las que van a sentar las bases de su vida, tanto intelectuales, como sociales, afectivas y morales de los estudiantes. Por ello, necesitan tener una buena preparación profesional que les habilite para un adecuado desempeño y que les haga conscientes de su gran responsabilidad. A pesar de todo, todavía queda mucho por andar, ya que una cosa es la teoría y otra es la práctica o realidad. De todos modos, se ha dado un gran paso y con el trabajo y empeño de educadores, padres, alumnos, gobernantes, y se podrá llegar a tener un buen sistema educativo español inmerso en el mundo educativo europeo (ANECA, 2005).

Para establecer criterios comunes de los estudios de Magisterio se han recogido los perfiles y competencias profesionales basándose en la experiencia de profesionales (Directores, Maestros e Inspectores), de personal de la Administración educativa tanto del MECD como de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, de sindicatos de educación y profesionales de renovación pedagógica. Se han recogido opiniones de hasta ochocientas personas relacionadas con la formación del profesorado y con las prácticas de estos estudios (ANECA, 2005) y cuarenta y cuatro universidades han sido las que han hecho el esfuerzo para diseñar las titulaciones de Magisterio siguiendo unos criterios establecidos.

A partir de los datos recogidos se diseñaron unos planes de estudios comunes de Grado en Educación Infantil y Primaria en función de los perfiles profesionales de los maestros. Para ello, se consideró que dentro de los estudios de Magisterio debían, por

un lado, estar recogidas las competencias transversales comunes a todas las carreras universitarias y, por otro, las competencias específicas de estos estudios.

Entre las competencias transversales o genéricas recogidas en el Libro Blanco de Magisterio que tienen que desarrollar los estudiantes de las carreras universitarias relacionadas con las habilidades socioemocionales son las siguientes (ANECA, 2005):

- Capacidad de organización y planificación.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades en las relaciones interpersonales.
- Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Compromiso ético.
- Adaptación a nuevas situaciones.
- Liderazgo.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

Analizando estas competencias, se puede observar que algunas de ellas se refieren a las habilidades sociales y emocionales descritas, como por ejemplo, la capacidad de organización y planificación, que está relacionada con la autoestima ya que uno se siente capaz de hacerlo y, por lo tanto, lo hace bien; otra es el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad y para atenderlas y aceptarlas el maestro debe desarrollar, entre otras actitudes, la empatía; el compromiso ético y la formación de un código moral adecuado que facilita a las personas y en nuestro caso concreto a los profesores a ser honrados, íntegros, sinceros, honestos con los demás y con sus alumnos y de establecer unas normas de convivencia. La adaptación a nuevas situaciones es una competencia importante en la formación del profesorado para trabajar en el aula, ya que al dirigir su acción a personas (niños en este caso) debe saber controlar circunstancias que van surgiendo en el día a día. Si se encuentran con grupos más difíciles que otros, con familias exigentes, con profesores que no le son afines y surgen situaciones en las que tienen que irse adaptando de manera positiva. Otras competencias, como el liderazgo, la iniciativa y espíritu emprendedor, muy relacionadas

entre sí, son claves para el ejercicio de la docencia ya que los maestros tienen que demostrar seguridad y ser capaces de liderar el grupo y tener capacidad de emprender.

Para la elaboración de las competencias específicas de los maestros se nombraron dos comisiones dentro de la Red de Magisterio. Esas competencias se dividen en dos tipos, unas que son comunes a los perfiles de Maestro y otras específicas de cada perfil (ANECA, 2005).

Entre las comunes a todos los perfiles de Maestro se citan algunas que son más de carácter pedagógico-didáctico que de psicológico referidas a las habilidades socioemocionales. Como se cita literalmente en el Libro Blanco de ANECA (2005:90). Por ejemplo:

1. *Capacidad de comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular...*
2. *Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar...*
3. *Sólida formación científico-cultural y tecnológica*
4. *Respeto a las diferencias culturales y personales...*
5. *Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación...*
7. *Capacidad de promover el aprendizaje autónomo de sus alumnos...*

ANECA (2005:90) eligió, entre las competencias específicas comunes a todos los maestros, algunas relacionadas con el tema central de esta investigación que son las relativas a las dimensiones sociales y emocionales. Entre las que se encuentran:

Saber estar:

16. *Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional.*
17. *Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.*

18. *Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.*
19. *Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.*

Saber ser:

20. *Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.*
21. *Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.*
22. *Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.*
23. *Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.*

Siguiendo el recorrido competencial se encuentra la distribución concreta de las competencias específicas del maestro de Infantil (Libro Blanco de los Estudios de Magisterio, ANECA, 2005:94). Se ha diferenciado de las del maestro de Primaria porque esta etapa tiene fijado, por Real Decreto, su propio currículum con sus correspondientes enseñanzas mínimas para los niños de 0 a 6 años y porque el profesorado debe atender a las características de esta edad. Se detallan a continuación algunas de las competencias específicas que deben desarrollar los futuros maestros de Infantil, resaltando con subrayado aquellas referidas a las emociones y relaciones sociales:

Conocimientos (Saber):

- ✓ *Conocer y promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria.*

- ✓ *Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera.*
- ✓ *Conocer la literatura infantil y desarrollar estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario tanto oral como escrito.*
- ✓ *Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.*
- ✓ *Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle.*
- ✓ *Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.*
- ✓ *Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.*

Como se puede observar en este bloque de competencias se resalta todo aquello que tiene relación con las capacidades propiamente sociales que deben ir adquiriendo los alumnos de Grado en Educación Infantil y que son necesarias para su desempeño como maestros. Por ejemplo, conocer y promover el desarrollo social y de la personalidad; diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas; y ser capaz de evaluar su competencia comunicativa están directamente relacionadas con las habilidades de relación con los demás.

Competencias profesionales (saber hacer):

- ✓ *Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles).*
- ✓ *Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico.*
- ✓ *Favorecer hábitos de acercamiento a la iniciación de la lectura y la escritura.*

- ✓ *Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro.*
- ✓ *Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.*
- ✓ *Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos.*
- ✓ *Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.*
- ✓ *Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil.*
- ✓ *Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal.*
- ✓ *Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural.*

En este apartado de competencias procedimentales (saber hacer) que han de poseer los futuros maestros se destacan, entre otras, aquellas referidas al trabajo en equipo con los demás profesionales del centro educativo y así promover actitudes cooperativas que ayuden a mejorar el clima escolar (puntos 1 y 4). Seguidamente (punto 6), se alude a su capacidad de fomentar la autonomía de los alumnos y establecer las normas de convivencia tan necesarias para lograr la armonía necesaria en la clase. Otro aspecto a destacar está el de fomentar las destrezas creativas que están tan demandadas en nuestra sociedad y que ayudan a sacar lo mejor de cada uno. También se destaca el esfuerzo personal para lo que el profesor tiene que saber enseñar a sus alumnos estrategias que les ayuden a trabajar con empeño y constancia. Por último, ser capaces de transmitir a sus alumnos actitudes de respeto hacia el medio que les rodea y aprender a velar por la conservación de los recursos tanto naturales como culturales.

Competencias académicas:

- ✓ Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo y promover su mejora.
- ✓ Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase (adaptación, consolidación, cohesión...).
- ✓ Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo.

En el análisis de estas competencias académicas que debe adquirir el futuro maestro, se puede apreciar que, la primera está relacionada con el desarrollo de la capacidad para percibir y ser sensible de aquellas situaciones que puedan afectar de forma negativa a la seguridad y estabilidad del niño dentro de su aula; que la segunda se refiere a la habilidad de saber velar por la integridad y unión del grupo de clase, a lo que debe estar muy atento en todo momento para que los niños no se encuentren en situaciones de soledad o incluso de acoso e ir enseñándoles estrategias de comunicación y de respeto a las diferencias; y que la última está centrada en la facultad de relación con las familias, por ello los profesores deben prepararse para ser capaces de mantener con ellas una comunicación fluida y adecuada que vaya en beneficio del aprendizaje de sus discentes.

A partir de las competencias transversales y específicas se interrelacionaron y clasificaron en una tabla las competencias transversales, las específicas de todos los docentes y las específicas de Educación Infantil (Libro Blanco de Magisterio, ANECA, 2005, 120-125). De ese modo, se cuenta con un esquema claro de todas las capacidades que debe aprender, desarrollar, poner en práctica y potenciar el profesorado de infantil. Por ese motivo, es aconsejable y muy relevante incidir en su enseñanza desde que comienzan los estudios de Magisterio y que se incluya en su formación inicial y permanente a lo largo de su desarrollo profesional procurando una transversalidad desde todas las asignaturas.

3. DESARROLLO LEGISLATIVO UNIVERSITARIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID CONFORME AL EEES

Dentro del territorio español las 27 Comunidades Autónomas han tenido que adaptar los grados de (o Planes de Formación) sus universidades y centros de formación del profesorado a los nuevos requerimientos del EEES. Para poder implantarlo se han desarrollado normativas y promulgado leyes. En la Comunidad de Madrid nos encontramos con la siguiente reglamentación a aplicar en su sistema universitario con el fin de entrar en el proceso de adaptación de los planes de estudios universitarios.

Entre las normas legales reguladoras de la formación universitaria, en la comunidad en cuestión, nos encontramos con las siguientes:

- ✓ El Decreto 47/2005, de 26 de mayo, por el que se modifica el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Universitario de la Comunidad de Madrid.
- ✓ Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Según lo establecido en los artículos 6.4 y 14.7 de la LOE a las administraciones educativas competentes les corresponde determinar los contenidos del primer ciclo y el establecimiento del currículo del segundo ciclo de la etapa de infantil siguiendo las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. Según el artículo 29 del Estatuto de Autonomía, la Comunidad de Madrid tiene capacidad para establecer las normas, respetando las competencias estatales, dentro del ámbito de su comunidad y concretamente en este caso de la Normativa de la Educación Infantil dentro de su territorio autónomo.

En este Decreto la Comunidad de Madrid ha adaptado el Real Decreto 1630/2006 a las características y necesidades de la Educación Infantil dentro de su contexto educativo.

Existen algunas diferencias con respecto al Real Decreto citado, como por ejemplo se añaden algunos objetivos, aparecen contenidos adaptados a las características de esta Comunidad Autónoma.

4. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Para finalizar este capítulo creemos oportuno dentro de nuestra investigación estudiar la legislación relacionada con el currículum a desarrollar en Educación Infantil y, concretamente, con las competencias sociales y emocionales que deben desarrollarse en los niños de esta etapa. Es obvio que los maestros tienen que conocer esta normativa para ir fomentando el crecimiento de sus alumnos en todas sus dimensiones y hacerles crecer en un ambiente estable, seguro y de bienestar.

En España, tanto la LOE (2006) como la LOGSE (1990) consideran que en la etapa de Educación Infantil *“el currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo”* (R.D. 1630/2006:474). Para conseguir estos fines y objetivos, en la LOGSE (MEC, 1990) se crearon unos principios metodológicos de intervención que servían de guía a la práctica docente y para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades partiendo de sus necesidades e intereses.

En el Título Preliminar, artículo 2.3 de la LOGSE, se recogen algunos principios para desarrollar la actividad educativa que tienen relación con el clima del aula y la educación en habilidades socioemocionales, “a) Formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional; d) Desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico; e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático; h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y j) La relación con el entorno social, económico y cultural” (LOGSE, 1990).

Los maestros de infantil deben recibir una buena formación y tener claro lo que deben aprender sus futuros alumnos y, en consecuencia, ayudarles a aprender a vivir y a convivir en la sociedad. Por lo tanto, los docentes de esta etapa tienen una doble responsabilidad en su función profesional; por un lado deben poseer conocimientos,

habilidades y actitudes para enseñar (educar) bien a sus alumnos y, por otro, conocer y saber enseñar y ayudar a desarrollar en sus alumnos los contenidos y las competencias adecuados para que logren un pleno e íntegro desarrollo de todas sus dimensiones con el fin de poder desempeñar del mejor modo posible la función que les sea encomendada en su vida.

Por otro lado, también se hace un análisis de los artículos referidos a los aspectos socioemocionales de la legislación relativa a las enseñanzas mínimas de los estudiantes del segundo ciclo de Educación infantil, en concreto el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. Entre los que se encuentran los siguientes artículos y apartados y en ellos subrayados las dimensiones de tipo social y emocional:

El artículo 2. *Fines* (R.D. 1630/2006:474):

1. *La finalidad de la EI es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.*
2. *En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.*

Como síntesis de lo anterior, se puede observar que en estos dos apartados aparecen aspectos relacionados con las emociones y las relaciones con los demás; en el primero, el desarrollo del niño debe ser de todos sus aspectos, incluido los afectivos, sociales y morales y, en el segundo, se atenderá progresivamente al desarrollo:

- Afectivo, es decir, el maestro ayudará al niño a sentirse querido y querer a los demás;
- De las pautas elementales de convivencia y relación social: ayudarles a aprender a convivir con los demás, para ello el maestro les enseñará estrategias habilidades de relación y comunicación.

- De una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y de la autonomía personal: el profesorado debe trabajar con los niños y enseñarles a autoconocerse de forma objetiva y a quererse (autoestimarse) a sí mismos con sus virtudes y sus defectos, ayudándoles a mejorarlos y a fomentar sus fortalezas.

En el artículo 3. *Objetivos* (R.D. 1630/2006:474) dice que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- b) *Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.*
- c) *Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.*
- d) *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- e) *Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*
- f) *Desarrollar las habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- g) *Iniciarse en habilidad lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.*

Los apartados d) desarrollar sus capacidades afectivas, e) relacionarse con los demás y f) desarrollar habilidades comunicativas, tienen conexión con las habilidades socio-emocionales que debe ir aprendiendo el alumno con la ayuda de sus profesores de infantil y, por ello, es clave que estos conozcan bien el currículum de esta etapa y ser conscientes de la gran relevancia que tienen estas dimensiones en el crecimiento de sus pequeños.

En el mismo Real Decreto (1630/2006:477), se analizan las tres áreas a desarrollar en este ciclo de la etapa infantil y se dice que “*en esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de las competencias que se consideran básicas para todo el alumnado*”. Como se observa, se insiste continuamente en la necesidad del

desarrollo personal y social de los niños para poder ir formando en competencias, entre ellas las de relación con los demás o sociales y las emocionales, que son claves para el desarrollo de las competencias básicas.

Siguiendo con el desarrollo socioemocional, se observa que en esta etapa el niño, con la orientación de su maestro, va adquiriendo habilidades para realizar actividades de forma autónoma, para actuar con responsabilidad e iniciativa, que le ayudarán a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles y a sentirse seguro y adoptar sus propias decisiones.

Otro punto a tener en cuenta, es que en esta etapa los niños desarrollan capacidades comunicativas para relacionarse con los demás, para aprender a convivir y saber aceptar a los demás con sus peculiaridades y diferencias. El desarrollo de capacidades individuales y de interacción con el medio y con los demás ayudan a favorecer el pensamiento. El maestro en esta etapa debe enseñar a sus alumnos a pensar y a aprender (resolver problemas y conflictos, pensamiento crítico, tomar decisiones) para fijar unas buenas bases de aprendizaje que le sirvan para seguir desarrollándose en todos sus aspectos tanto cognitivos como sociales, morales. Otra responsabilidad del maestro de infantil es enseñar a los alumnos a irse relacionando poco a poco con los demás e irse abriendo a otras personas que no sean de su círculo. Deben ir aprendiendo normas de convivencia para respetar a los demás y poder vivir con armonía los unos con los otros, para así sembrar las bases del desarrollo de una buena competencia social que será necesaria y útil para toda su vida.

Las áreas del currículum deben desarrollarse de forma simultánea y complementaria porque lo hacen a la vez y se complementan entre sí. Dichas áreas son:

- a) Conocimiento de sí mismo y autonomía personal que incluye: la construcción gradual de la propia identidad facilitando la formación de imágenes objetivas, realistas y positivas de uno mismo; la autonomía y el reconocimiento de las propias capacidades o competencias; la seguridad y la autoestima; desarrollo de la conciencia y de la madurez, percibiendo sus posibilidades y limitaciones; el establecimiento de relaciones afectivas con los demás y la autonomía personal;

la percepción objetiva tanto de las fortalezas como de las debilidades, para lograr un desarrollo pleno y armónico. En este aspecto juegan un papel decisivo los maestros ya que ayudan a sus alumnos a formarse imágenes positivas y objetivas de sí mismos a través de la transmisión del concepto que tienen de ellos. Esto no quiere decir que se nieguen los límites de los niños, sino que les debe enseñar habilidades para reconocerlos y así mejorarlos. También hay que ayudarles a identificar las sensaciones que van experimentando para disfrutar con ellas y aprender a expresarlas. Todos estos aspectos se consideran procesos inseparables y necesariamente complementarios.

“Se atenderá al desarrollo de la afectividad, como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos”. Para el desarrollo de todos estos aspectos se aconseja fomentar el juego, ya que a través de él se consigue relacionar emociones, afectos y pensamientos y, de este modo, se favorecerá el desarrollo de la competencia social.

Otro de los objetivos de esta etapa es identificar los sentimientos, emociones y afectos tanto propios como de los demás y ser capaces de expresarlos y respetar los de los demás.

Asimismo, aparece en esta área otro aspecto relacionado con el tema en cuestión que es *“Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes de hábito de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio”.* Por lo tanto, los docentes también juegan un papel muy importante en este sentido ya que deben enseñar a sus alumnos las normas fundamentales de convivencia y a distinguir cuáles son sus derechos y deberes como ciudadanos y cuanto antes lo aprendan más fácil les va a resultar aplicarlos en su vida. Otro objetivo es educarles en el espíritu de colaboración y cooperación con los compañeros y familiares, para que gradualmente vayan aplicándolo a otros grupos diferentes.

También se incluye el desarrollo de hábitos de higiene, de salud y de seguridad, con el fin de lograr estados de equilibrio y bienestar emocional.

- b) Conocimiento del entorno: va encaminado al desarrollo de habilidades sociales, es decir, que el niño aprenda con ayuda de su profesor a descubrir el mundo, para conseguir integrarse y participar en él. Además va desarrollando un vínculo afectivo (sentido de pertenencia) con el entorno en el que vive, que le da seguridad cuando lo conoce y le permite explorarlo, respetarlo y cuidarlo.

En este apartado también se contempla el establecimiento de relaciones afectivas con las personas que viven en esos entornos cercanos, lo que favorece las relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes empáticas y de apego que propician la expresión de sus sentimientos y emociones porque se encuentran seguros y, de este modo, pueden lograr un proceso adecuado de socialización.

- c) Lenguaje: comunicación y representación: son los medios instrumentales que utiliza el niño para expresar sus ideas, sentimientos, pensamientos y vivencias. Gracias a ellos el niño mejora la comprensión del mundo y las expresa de forma original y creativa.

El lenguaje facilita al niño la adaptación al mundo, porque le permite sentirse comprendido e interactuar con los otros. También favorece el desarrollo de su identidad personal, ya que le facilita la comunicación y la relación interpersonal; le sirve para regular sus emociones, deseos, sentimientos, y a expresarlos y del mismo modo para comprender lo que sienten y desean los demás y así hacer más fácil la convivencia; además, le ayuda a tener conciencia de la relevancia que tiene el uso de otras lenguas para tener acceso a otras culturas y dar apertura a otros países con idiomas distintos al propio.

Los tipos de lenguaje del niño son: el verbal, el artístico, el corporal, el audiovisual y el de las nuevas tecnologías y comunicación. En esta etapa es clave el lenguaje oral para los niños ya que les sirve para aprender a expresar sus sentimientos y vivencias, para regular la conducta, para configurar la identidad, para aprender, aprender a hacer y aprender a ser y despertarles

buenas actitudes hacia la lengua, fomentando el gusto por el buen uso de la misma.

A través del lenguaje artístico (plástico y musical) el niño desarrolla capacidades de percepción, expresión, exploración, producción, sensibilidad estética, y lo utiliza para expresar sus sentimientos de forma atractiva con libertad y espontaneidad.

El niño a través del lenguaje corporal (primera forma de comunicación del bebé con los demás) comunica con sus movimientos, actitudes, gestos, sus sentimientos, pensamientos, vivencias, facilitándole la expresión de sus afectos y emociones.

El propio Ministerio sintetiza estas ideas al decir que es necesario “Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos; asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos y de la memorización comprensiva”. (MEC, 1990: 44).

Para finalizar este capítulo, exponemos los principios que han de impregnar el currículo para orientar al maestro en su intervención educativa y que están relacionados con su actuación en el aula que le facilitan los medios para crear un clima socioemocional que favorezca el aprendizaje (MEC, 1990):

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumno; lo que supone atender tanto a su nivel de competencia cognitiva, evolución afectiva-social y psicomotriz como a los conocimientos que ha adquirido previamente.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, intentando que el alumno enlace los nuevos aprendizajes con los que ya posee construyendo así conocimientos, habilidades y actitudes.
- c) Contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, es decir, promover la autonomía en los alumnos para que adquieran de forma autónoma aprendizajes, utilizando habilidades de comprensión, procesamiento y elaboración de información, la memoria y demás capacidades que le permitan ir construyendo aprendizajes significativos.

- d) Construir nuevos esquemas de conocimiento a partir de los conceptos previos del propio alumno, estructurándolos con las nuevas informaciones recibidas del exterior, lo que provoca conflictos cognitivos que dan lugar a nuevos esquemas conceptuales..
- e) Promover una intensa actividad por parte del alumno; tanto intelectual como manual que englobe el propio mundo, el de los demás y los objetos materiales. En este sentido, el niño debe ser el principal protagonista de su aprendizaje cognitivo, social y emocional, pero contando con la ayuda del maestro como parte clave en las interacciones originadas en el aula, tanto entre ellos como entre los propios compañeros. .
- f) La individualización supone adaptar la educación a las posibilidades, necesidades e intereses cognitivos, afectivos-sociales y psicomotrices de cada alumno, por lo que cada profesor debe proponer actividades que se adapten a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos.
- g) La socialización es complementaria a la anterior y supone promover situaciones de aprendizaje que se adapten a la acción individual con el fin de ir integrándose en el grupo social.
- h) La intuición supone promover la captación de los objetos de conocimiento de forma sensible, bien de forma directa a través de la ejecución o contemplación de lo que realiza otro, o bien de forma indirecta utilizando fotografías, láminas, carteles, mapas. e incluso con ejemplos, comparaciones o descripciones.
- i) La motivación constituye el grado de interés que el sujeto tiene por alcanzar una meta y que puede activarse con incentivos intelectuales, emocionales o sociales. En este sentido los maestros tienen un papel primordial a través de la realización de actividades atractivas, de la atención a las necesidades académicas y emocionales, de la promoción de metodologías activas, de la utilización de recursos didácticos variados y de la promoción de habilidades de diálogo y de pensamiento.
- j) El juego que se traduce en la actividad natural de los niños y que sirve como medio para fomentar y favorecer sus aprendizajes.

- k) La globalización o desarrollo de las áreas de forma complementaria para lograr aprendizaje más significativos y coherentes, a través de la relación de conceptos de distintas materias (MEC, 1990).

5. DESARROLLO LEGISLATIVO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA

El sistema universitario español ha tenido que cambiar sus planes de estudio para adaptarse, por un lado, a los nuevos retos sociales de los últimos años y, por otro, al nuevo entramado europeo del EEES, con el fin de dar respuesta a la demanda de calidad, de movilidad, de innovación y de competitividad, objetivos que se han marcado los ministros de educación de los países de nuestro continente.

España, ante los cambios y retos del Espacio Europeo de Educación Superior de crear un área común de estudios universitarios basado en un sistema común de créditos que permita potenciar la movilidad de profesores, de estudiantes y de personal de administración, favorecer la empleabilidad, ha puesto en marcha una serie de mecanismos para implementarlo. Se han producido múltiples variaciones dentro del seno de los estudios superiores españoles para adecuarlos a dicho Espacio (EEES).

Para realizar esta reforma, nuestro sistema educativo universitario ha trabajado y está trabajando para dirigirlo y llevarlo a buen fin de acuerdo con las disposiciones establecidas entre los ministros de educación europeos. Se han incluido novedades y cambios en la estructura, organización y funcionamiento dentro de nuestro régimen universitario para adaptarse a los retos establecidos en el EEES y así poder hacer viable el plan de convergencia europea. Para ello, se han adoptado medidas como el sistema de aprendizaje por competencias genéricas a todos los estudios universitarios, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, el sistema de acreditación del profesorado universitario, los métodos de evaluación, las nuevas tecnologías de las comunicación y la información, la innovación, la investigación, la calidad educativa, entre otras.

El Gobierno español se comprometió en la Declaración de Bolonia que tendría adaptadas sus enseñanzas a la nueva estructura para el año 2010. Para ello, han trabajado en la ordenación de los Planes de estudio tomando como base los objetivos marcados entre todos los países europeos. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes indicó que no establecería un sistema oficial de títulos sino que serían las propias universidades las que diseñarían sus planes a partir de unas directrices fijadas pero respetando su autonomía (Benito y Cruz, 2005).

En este apartado se hace una revisión de los artículos de la legislación educativa española que están relacionados con la adquisición y desarrollo, por parte de los futuros y actuales maestros, de las capacidades sociales y emocionales que les facilitan la creación y mantenimiento de un buen clima de aula. Entre la normativa aludida podemos encontrar tres tipos de documentos; por un lado, (a) aquellos que se refieren a los títulos de grado europeos en general con el fin de justificar el acuerdo entre ellos para encontrar un marco común; por otro, (b) los relacionados con el Grado en Educación Infantil en cuanto a las competencias profesionales y pedagógicas que los estudiantes deben desarrollar para realizar su labor como docentes y, por consiguiente, debieran hacerlo los profesores en activo también y; por último, (c) los relativos a los objetivos de las áreas curriculares de los alumnos en la etapa de Educación Infantil.

A continuación, se hace un recorrido de la legislación educativa española basada en el acuerdo establecido por los países europeos en cuanto a los Grados Universitarios que tienen como base común el desarrollo de competencias profesionales. En relación a la adecuación de los citados Grados de Educación, España se comprometió a actualizar todo su sistema universitario para adaptarse a los acuerdos establecidos en la citada Declaración. En el Título XIII de la Ley Orgánica de Universidades está recogido todo lo referente al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se establece que (Benito y Cruz, 2005):

- En el ámbito de sus respectivas competencias, el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (art. 87).

- Se promueva la más amplia movilidad de estudiantes y titulados españoles en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, para lo que el Gobierno con el informe previo del Consejo de Universidades, adoptará las medidas para asegurar que los títulos oficiales expedidos por las universidades vayan acompañados del correspondiente suplemento europeo al título (art. 88.1). Para lo que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades facilitarán programas de becas y ayudas y créditos al estudio (art. 88.3).

España se encontró con un gran desafío al tener que transformar su oferta universitaria a la nueva ordenación y ponerla en marcha en el curso académico 2010-2011. La nueva estructura se compone de tres ciclos que son de Grado, Máster y Doctorado. Este estudio toma como referencia para justificar la adquisición de habilidades emocionales el nivel de Grado universitario y, por ello, se realiza la revisión de su incorporación dentro de los objetivos de aprendizaje de los Planes de Estudio de la Comunidad de Madrid del Grado en Educación Infantil.

Las universidades cuentan también con la posibilidad de ampliar el diseño de sus títulos de Grado con la introducción de menciones o itinerarios de intensificación curricular y es en este apartado donde se puede incluir la formación socioemocional como complementaria de la inicial y permanente del profesorado de infantil.

Para llevar a cabo la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios en España se establecieron las siguientes normativas:

- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Este suplemento es un documento en el que se recoge información académica y profesional sobre los estudios realizados por los alumnos a lo largo de su vida. Aparecen datos sobre la naturaleza, nivel, contexto y contenido, con el fin de facilitar la identificación de los títulos universitarios europeos. Con ello se pretende facilitar la movilidad de los ciudadanos con el reconocimiento académico y profesional por las diferentes instituciones. En él aparecen reflejados por las

instituciones europeas de enseñanza superior los resultados del aprendizaje y los conocimientos acreditados de los estudiantes.

- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y de posgrado. Todo ello encaminado a potenciar programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, facilitando las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países. Asimismo, su implantación ha sido recomendada en las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001). Para llevar a cabo este sistema se ha tomado como unidad de medida la cantidad de trabajo de los estudiantes para cumplir los objetivos del programa del plan de estudios e ir superando cada materia de las enseñanzas concretas que les conducirán a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y con validez para todo el territorio nacional, a través de los créditos (ECTS). En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios (Calvo Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2009).
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. El objetivo de este Real Decreto es establecer la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales españolas, según las directrices fijadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. En el artículo 9 del Capítulo 3 se alude al perfil profesional de cada título. En el caso de Grado en Educación Infantil el referido a las competencias que debe desarrollar el estudiante de dicha titulación para ejercer su función docente, entre las que se encuentran las sociales y emocionales.

En el artículo 11, apartado 4, se citan las competencias profesionales necesarias para obtener el título y poder ejercer como profesional, en este caso las de maestro en Educación Infantil.

En el artículo 13. Se detalla el contenido de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado. En el caso del Grado en Educación Infantil se establecerían los contenidos formativos y las materias a incluir en sus planes con sus correspondientes objetivos, conocimientos, destrezas, según lo marcado en el EEES para los estudios de Magisterio para facilitar la movilidad. Textualmente en el Real Decreto (BOE núm. 21, pp. 2844-2845) dice que:

1. Los contenidos de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales de Grado se ordenarán distinguiendo entre:

- a) Contenidos formativos comunes establecidos en las directrices generales propias de cada título.*
- b) Contenidos formativos específicos determinados discrecionalmente por la universidad.*

2. Respecto de cada una de las materias que componen los planes de estudios, las universidades deberán concretar los objetivos, conocimientos, aptitudes y destrezas que se deben adquirir, la descripción de contenidos y el número de créditos asignados a cada una de ellas.

3. Las universidades podrán valorar en créditos la realización de prácticas en empresas o instituciones, de trabajos profesionales académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, así como el reconocimiento de los estudios o actividades formativos realizados en el marco de programas universitarios o interuniversitarios, nacionales o internacionales.

4. Los planes de estudios especificarán, asimismo, la estructura académica de sus enseñanzas y su ordenación temporal, con especial atención al objetivo de facilitar la movilidad de los estudiantes.

- El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenanza de las enseñanzas universitarias oficiales.

Su objetivo es desarrollar la estructura de enseñanzas universitarias oficiales y establecer las directrices, condiciones y procedimientos de verificación y acreditación, de acuerdo con las líneas generales del EEES.

Este Real Decreto adopta una serie de medidas compatibles con el EEES que flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación.

También impulsa un cambio de metodologías docentes, que se centra en el aprendizaje del alumnado y se trata de un proceso a lo largo de toda la vida.

Según se establece en este Real Decreto 1393/2007:5), “el haber académico que representa el cumplimiento de los objetivos previstos en los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales se medirá en créditos europeos (ECTS-European Credit Transfer System)”, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. El número total de ECTS establecido en el plan de estudios del título de Grado en Educación Infantil es de 240 distribuidos en 60 ECTS por curso académico.

Este Real Decreto establece que las enseñanzas de Grado deben integrar competencias genéricas básicas, transversales y específicas, para lograr la formación integral de los estudiantes.

El fin de los planes de estudio para obtener el título será contribuir a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes a través de unas metodologías que las faciliten. Por ello, los profesores de la universidad deben conocer muy bien esas capacidades que deben enseñar para que sus alumnos las aprendan y las manejen de forma adecuada con el fin de adquirir una formación acorde con lo establecido en la legislación.

Entre las competencias básicas que deben adquirir los alumnos dentro de cada Grado concreto son las siguientes:

- Habilidad para aplicar esos conocimientos a su trabajo de forma profesional.
- Capacidad para argumentar y resolver problemas dentro de su área de estudio.
- Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios reflexivos sobre cuestiones sociales, científicas o éticas.

- Capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público que sea o no especializado.
- Habilidades de aprendizaje para continuar de forma autónoma cursando estudios superiores.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Con esta Ley las universidades crearán y propondrán de acuerdo a unas reglas establecidas sus propias enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin estar sujetos a un catálogo previo establecido por el gobierno.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En cuanto a la legislación más concreta sobre los Grados de Educación Infantil podemos encontrar la siguiente normativa:

- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En esta orden se establecen los requisitos a los que deben adecuarse los planes de estudio del Grado en Educación Infantil para que habiliten la profesión de maestro de esta etapa. Los planes de estudios deben regirse por lo establecido en el Real Decreto 1393/2007.

En el Anexo I, apartado 1.1. (BOE núm. 312, p. 53375) en relación a lo dispuesto por el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007 “*se establecen las condiciones a las que se deberán adecuar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil*”.

En el apartado 3 de dicha Orden aparecen los objetivos y competencias que los estudiantes deben adquirir en el Grado en Educación Infantil de cualquier plan de estudios universitarios referidos al título mencionado.

En el apartado 5 de Planificación de las enseñanzas se establece que los estudios de magisterio constarán de 240 créditos europeos.

En esta Orden se hace referencia también al desarrollo del Practicum en los centros educativos que es de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos universitarios en el que se incluyen los tutores de universidad y de aula del colegio. Textualmente en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (BOE núm. 312:53736) dice que: *“se desarrollará en Centros de Educación Infantil reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrán carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de Educación Infantil acreditados como tutores de prácticas. Se podrá realizar en uno o en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil”*.

Por otra parte, se reconoce que *“en esas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclo y áreas de la Educación Infantil”*.

- La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 92 (BOE núm. 106, p. 17183), conforma la profesión de Maestro en Educación Infantil como profesión regulada cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado.

En el apartado 3 de esta Ley se establecen los objetivos y competencias que deben adquirir los estudiantes de Grado en Educación Infantil, que son:

1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.
5. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
6. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
7. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
8. Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
9. Conocer la organización de las escuelas de Educación Infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
10. Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

En los artículos 4, 5, 10 y 11 se aprecian los aprendizajes que debe desarrollar el alumno de Grado en Educación Infantil relacionados con el tema de la presente investigación, que es el de la formación del profesorado en habilidades socioemocionales. Por ejemplo, en el cuatro (4) y en el cinco (5), se percibe esa relación directa que tienen estas competencias con el tema central de esta tesis y es el hecho de que el maestro debe enseñar a sus alumnos las normas de convivencia esenciales y a respetarlas de forma reflexiva para que aprendan a comportarse y a relacionarse de forma adecuada y ser capaces de resolver problemas que puedan ocasionarse en su clase. En el segundo de ellos, se incluye también otro aspecto que ayuda a mejorar la atmósfera de la clase y es a través de la capacidad de favorecer la autonomía de los estudiantes en todas sus dimensiones. Además, en el diez (10) se añade otra destreza a aprender por parte de los estudiantes para maestros y es el fomento de las habilidades sociales necesarias para mantener entrevistas y reuniones con las familias de sus alumnos. Por último, en el once (11) se hace referencia a otro aspecto relativo al manejo del aula y es aprender a poner en práctica metodologías activas e innovadoras facilitadores de aprendizajes.

CAPÍTULO II. INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

CAPÍTULO II. INTELIGENCIA Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace una revisión del desarrollo histórico del tratamiento de las emociones, de la inteligencia racional, de la inteligencia emocional, de las emociones, de la educación emocional y de las competencias sociales y emocionales.

En la primera parte del capítulo, se abordan las emociones, que han sido un tema recurrente de preocupación para los educadores desde la antigüedad hasta nuestros días, que aparecen en textos filosóficos (como los de Platón y Sócrates), en obras literarias, en estudios biológicos, en modelos conductuales, en teorías cognitivas y en el constructivismo (Bisquerra, 2009a).

El estudio filosófico de la dimensión emocional ha ido variando a lo largo del tiempo; antiguamente, se estudiaba solo en relación a la ética y, en la actualidad, tanto desde la perspectiva psicológica como desde la de los valores (Bisquerra, 2009a).

En el siguiente apartado, se describe y define el concepto de inteligencia emocional y se hace una revisión de su historia. Seguidamente, se aborda el tema de la educación emocional como medio de impulso y fomento del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto de los contenidos conceptuales como actitudinales. Se compara con otras corrientes y teorías, como por ejemplo la psicología humanista (Palomero, 2009).

Y, por último, se recoge el contenido de las competencias sociales y emocionales, sin duda fundamentales para el desarrollo de la educación emocional. Ambas son complementarias entre sí, porque las primeras no pueden desarrollarse sin las segundas y viceversa. Por ejemplo, si una persona carece de habilidades sociales, difícilmente podrá tener un equilibrio emocional y, por consiguiente, si no tiene un desarrollo emocional adecuado no podrá tener relaciones apropiadas con los demás. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) llegaron a la conclusión de que los dos tipos de competencias correlacionan positivamente entre sí; es decir, si una persona posee una buena habilidad intrapersonal desarrollará con mayor facilidad buenas relaciones con

los demás (habilidad interpersonal), es decir, será más empático y reconocerá mejor las emociones de los otros. Corroboran que si se carece de habilidades sociales se produce un deterioro en las relaciones con los demás y, por lo tanto, influirá negativamente en la amistad. Las personas competentes emocionalmente, probablemente lo serán socialmente ya que se encuentran seguras y, en consecuencia, se sentirán capaces de relacionarse bien con los otros.

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA DE LAS EMOCIONES

Para conocer la evolución histórica del tratamiento de las emociones se ha realizado un repaso de las mismas a lo largo del tiempo, tanto desde el enfoque filosófico como desde el biológico, por ser fuentes de inspiración de la psicología de las emociones y porque los términos sentimiento, afecto, son tan antiguos como el hombre, porque son inherentes a su personalidad (desde el útero materno ya sentimos y cuando nacemos empezamos a expresar sentimientos y afectos hacia los demás). Para ello, se hace un recorrido a lo largo del tiempo recogiendo desde las ideas de antiguos pensadores de la Grecia clásica hasta las de algunas corrientes más contemporáneas.

El estudio de los sentimientos y emociones se inició en la filosofía, concretamente en el marco de la ética y, en la actualidad, lo aborda fundamentalmente la psicología (Casado y Colomo, 2006). Sin embargo, en la historia de la metafísica, los afectos y los sentimientos en algunas épocas fueron relegados a un segundo plano debido al protagonismo que tenía la razón sobre ellos. Ocurrió lo mismo en la psicología ya que en un principio desdeñó el interés del mundo de los sentimientos por considerarlo demasiado subjetivo. Esto cambió a partir de la segunda mitad del siglo XIX porque empieza a resurgir un intento de renovación de la vida emocional y a resquebrajarse la división entre la sensibilidad y la razón (Adrián, 2007).

A pesar de que la dimensión de los afectos se hubiera relegado a un segundo plano en la historia de la filosofía, sobre todo en los inicios de la modernidad, no ha

impedido que el tema de las emociones y de los sentimientos haya sido tratado, antes de esta época, por sabios destacados, sobre todo porque la relación entre el sentir y el conocer ha sido siempre un ámbito de tensión en la historia de la filosofía.

Algunos de los filósofos clásicos que abordaron el tema de los sentimientos fueron Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro o Séneca. Posteriormente, Descartes, Spinoza, Rousseau, Kant, Fichte o Hegel. Algunos como Pascal, pasando por Schopenhauer, Kierkegaard y Nietzsche y, más recientemente, Scheler y Heidegger son los que han dado mayor relevancia al mundo de las emociones, pero continuamente ensombrecido por el culto a la razón. Ambas variables se han relacionado de diferente manera, dando mayor fuerza a una en detrimento de la otra o poniéndolas en el mismo plano.

Las emociones y la afectividad han sido abordadas desde la filosofía griega hasta el momento presente, lo que se puede apreciar en textos de Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Rousseau, en los que aparecen contenidos relacionados con ellas. Empezando por la filosofía griega clásica, Aristóteles y Platón tienen una concepción funcionalista de las emociones. Platón, en su *Filebo*, enunció una primera teoría de la emoción. La división de Platón en tres de los dominios de alma y cuerpo, los ámbitos cognitivo, afectivo y apetitivo, se utilizan hoy también en Psicología. Son los correspondientes a cognición, motivación y emoción. Para este filósofo el dominio apetitivo era malo, a diferencia del afectivo.

Marina (2005:27) expone que “los antiguos filósofos fueron educadores de los sentimientos y de las emociones y estudiaron sobre todo su relación con los valores éticos y no tanto con la psicología como ocurre en la actualidad”.

Platón (427/428 a.C.347 d.C.) citó literalmente “como partes integrantes del ser humano el cuerpo y el alma o la mente, (dividiéndose esta última en tres dominios: racional o cognitivo, irascible o afectivo y apetitivo), es decir, que conformaban la trilogía básica razón, espíritu y apetito.

Intelema (2010:14) sostiene que “Platón y Aristóteles establecieron y desarrollaron una concepción funcional de las emociones, asociando la conciencia y sus

procesos a la parte o función del alma asociada con la racionalidad. Por ello, sus ideas e investigaciones incluyeron también un exhaustivo estudio acerca del conocimiento, de su origen y adquisición. Sin embargo, para Aristóteles, al contrario que para Platón, las dos dimensiones del alma humana, la racional y la irracional, conforman una unidad, justificando así el que las emociones sean poseedoras de elementos racionales, como las creencias, las expectativas y las perspectivas. Razón por la cual es considerado como precursor de las actuales teorías cognitivas acerca de las emociones”.

Aristóteles (384-322 a C.) en su *Ética a Nicómaco* no formuló en rigor una teoría de las emociones, sino que presentó definiciones sobre las emociones de manera dispersa y asociadas a problemas específicos. Definió la emoción, asociándola a las sensaciones de placer y dolor como afecciones acompañadas de placer o dolor. En su obra titulada *Retórica*, argumentó que las pasiones hacen que los seres humanos se hagan volubles y pierdan la sensatez, como son por ejemplo, la ira, la compasión, el temor y sus contrarias.

Tras la filosofía griega, en el siglo IV con el pensamiento cristiano vuelven a recuperar la importancia las emociones, dotándolas de un carácter activo, como lo hicieron San Agustín y Santo Tomás de Aquino. Este último asoció con la facultad concupiscible emociones tales como la alegría, la tristeza, el amor, el odio, ya que se refieren al bien y al mal tomados por sí mismos; y, por otra parte, con la facultad irascible, la audacia, el temor, la esperanza, la desesperación, por estar relacionadas con el bien o el mal en cuanto a que estos son difíciles de conseguir o evitar (Aquino, 1969).

Más adelante, en los orígenes de la modernidad, concretamente en el siglo XVII, los estoicos consideraron que las emociones eran propias de las miserias y frustraciones humanas y que para ser feliz había que disminuir los deseos y facilitar su satisfacción (Bisquerra, 2009a:30). Los hedonistas identificaron las emociones con las pasiones siendo partidarios de su satisfacción. En la Edad Media, se pensaba que la parte racional del alma debía luchar contra la de las emociones y se consideraba al ser humano incapaz de hacerlo; para ello contaba con el ejercicio de la penitencia. En el Renacimiento, el estudio de las emociones se separó del de la ética y la religión y pasaron a reconocerse

por su valor motivacional y no por ser malas moralmente. Descartes (1649, 1997) provocó un cambio en la idea tradicional que se tenía ya que consideró las emociones no solo como propias del corazón sino también de la cognición reconociendo que la conducta humana es el resultado del alma racional y la conducta impulsiva (alma irracional) de las emociones (Bisquerra, 2009a:31). Consideró al hombre como un ser dual, conformado por cuerpo y alma, cuya teoría ha influido bastante en el pensamiento occidental y, en particular, en la psicología. Sin embargo, mostró cierta desconfianza hacia la dimensión emocional porque sobrevaloró los conocimientos matemáticos relegando a un segundo plano a las emociones y a los sentimientos. En su obra “Las Pasiones del Alma” definió las emociones como afecciones y les atribuyó la función de animar al alma a realizar acciones que sirven para conservar la integridad física o perfeccionarla.

En el siglo XVIII, ya se creía que el cerebro humano constaba de tres tipos de inteligencias: la cognitiva, la afectiva y la de motivación (conación). En la cognitiva aparecen la memoria, el razonamiento, el pensamiento abstracto y el juicio. La parte afectiva se denomina “esfera afectiva del funcionamiento mental” y en ella se incluyen las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y el sentido del humor. Y la tercera, la de la motivación está relacionada con impulsos o comportamientos orientados a metas o logros (Mestre y Fernández Berrocal, 2007:27). Como figura destacable está Kant (1798) quien consideró que, desde el punto de vista moral, las emociones tenían cierta influencia sobre nuestra mente, como por ejemplo, la alegría o la tristeza empujaban o frenaban al sujeto a hacer algo y aunque algunas fueran secundarias podrían incluso, a veces, llegar a eliminar el dominio del alma.

En la filosofía moderna del siglo XX, se le concedió una representación más clara a la dimensión emocional, como se puede observar en las ideas de Pascal (1977:49) que nos dejó el famoso pensamiento de su filosofía: “El corazón tienen razones que el entendimiento no comprende”. Se le concede el mérito de haber otorgado a los actos emocionales un estatuto ontológico propio y considerar que los sentimientos constituyen un rasgo fundamental del hombre. Según él, el corazón sería capaz de

conocer las verdades del alma, mientras que la razón sería capaz de conocer solo las verdades de la naturaleza.

Entre otros pensadores del siglo pasado, destacan Heidegger y Scheler como autores que ha rescatado el componente afectivo y corporal de la existencia humana. Scheler es reconocido por el mismo Heidegger como el primer filósofo después de Aristóteles en crear una base para la interpretación ontológica de lo afectivo (Heidegger, 1957). Los dos coinciden en que el mundo se abre al ser humano a través de los sentimientos, pero Heidegger defiende que es por la angustia, mientras que Scheler por el amor.

Otra teoría fundamental ha sido la de Freud y el psicoanálisis, que ponía el origen de las emociones en los impulsos desde la infancia, es decir, que la afectividad de las personas mayores está influida por los sentimientos y experiencias afectivas que haya tenido a lo largo de su vida. Otra son los modelos conductuales que no apreciaban en demasía las emociones y sus consideraciones han sido escasas pero “sí están presentes en su denominación o en sus constructos, como el refuerzo o el condicionamiento que, en el fondo, tienen una base emocional y además defienden que el comportamiento emocional puede aprenderse. Dentro de este enfoque y por el interés para nuestro estudio podemos referirnos al aprendizaje vicario de las emociones con la teoría del aprendizaje social de Bandura, que plantea que el comportamiento emocional se puede aprender observando las reacciones emocionales del profesor a través de las expresiones faciales, la comunicación verbal y la no verbal, o de otras personas provocando una conducta similar en el que observa (el niño) pero este debe ser consciente de la relación entre los estímulos y las respuestas” (Bisquerra, 2009a:49-50).

Otro enfoque esencial para comprender el lugar de las emociones a lo largo de la historia es el cognitivo. Entre sus autores se encuentran Lazarus (valoración cognitiva), Gregorio Marañón (como precursor en España), Arnold (valoración automática), Weiner (atribución causal), que creen que en la emoción juega un papel fundamental la cognición y que esta influye en aquella. Se producen una serie de procesos cognitivos (como la valoración, la interpretación, el etiquetado) entre el estímulo y la respuesta

emocional. Y, por último, encontramos la teoría del constructivismo social que estudia las emociones desde enfoques biopsicológicos y las consideran como construcciones sociales que se viven a partir de las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2009a).

En los últimos veinte años, más o menos, se han conectado cognición (pensamientos) y afecto (sentimientos). Los pensamientos son cambiados o se ven condicionados, muchas veces, por los sentimientos. Hay personas que tienen buen humor y a su vez tienen pensamientos más optimistas que las que no lo son; a esto se le denomina “juicio congruente del humor”, que se produce cuando “un emparejamiento afectivo entre las ideas y los estados de humor de una persona incrementan el mérito juzgado, ampliamente definido, de estas ideas” (Mayer y cols., 1992:129).

3. LAS EMOCIONES

3.1. Conceptualización de las emociones

Existe un problema en cuanto a la definición de las emociones, ya que no hay acuerdo en su conceptualización ni se ha hecho un recorrido histórico de este concepto hasta hace pocos años. Como señala Gouk y Hills (2005) existe una falta de acuerdo en su entendimiento y conceptualización; son muchas las preguntas que se han planteado y se siguen planteando científicos y psicólogos acerca de este tema, como por ejemplo, es frecuente la indistinción entre emociones y afectos. Esto ha ido cambiando en los últimos diez o quince años porque se han desarrollado gran cantidad de estudios sobre la historia de las emociones tanto en calidad como en cantidad (Zaragoza, 2013).

Existen múltiples definiciones del término “emociones” aportadas por diversos autores. No hay coincidencia entre todas ellas, ya que se trata de un término un tanto impreciso. A continuación se detallan algunas de las definiciones más frecuentemente empleadas:

Emoción proviene etimológicamente del latín *emotio*, que significa movimiento o impulso o aquello que nos mueve a hacer algo. La RAE nos aporta otras dos

definiciones que nos dan una mayor aproximación de lo que es en realidad y estas son “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” y “el interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo”.

Para Bisquerra (2002:20), es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Tienen tres elementos: el neurofisiológico que son las respuestas involuntarias como taquicardias, sudoración y otras, que no se pueden controlar pero sí prevenir con técnicas apropiadas como la relajación; el conductual o comportamental que es la que aporta señales sobre el estado emocional (expresiones faciales y movimientos del cuerpo); y el cognitivo que es la sensación consciente de la emoción (sentir miedo, angustia.) (Bisquerra, 2003).

Asimismo, Moral y coord. (2010:26) consideran que las emociones nos mueven a, es decir que son “como un motor que todos llevamos dentro”. Igualmente, como comenta Bisquerra intervienen en ella procesos mentales, es decir, como una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja “a vivir”, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia”. Por ejemplo, en una situación de peligro sentir miedo es una emoción positiva porque nos impulsa a huir.

Daniel Goleman (1996:418) parte de la definición literal de emoción del *Oxford English Dictionary* como “una agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado” y en su opinión “la emoción se refiere a sentimientos, a pensamientos, a estados biológicos, a estados psicológicos y al tipo de tendencias a la acción que los caracteriza”. “Las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (Goleman 1996:25).

Las emociones son alteraciones súbitas, rápidas e intuitivas de nuestro estado de ánimo que experimentamos casi sin darnos cuenta. Bisquerra (2009b:24) además de definir las emociones hace un análisis de su proceso, es decir, las causas que las producen y de sus efectos. Explica que “son provocadas por ideas, recuerdos o acontecimientos que producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función de lo que sentimos en ese momento. Y como consecuencia de la emoción producida da paso a un estado de ánimo que denominamos sentimiento y que dura más en el tiempo”. Así por ejemplo, cuando recibimos una mala noticia seguidamente se produce una emoción súbita de tristeza y eso nos produce un sentimiento de frustración, impotencia, de decaimiento por no poder hacer nada.

Además, Goleman (1996:23) corrobora lo anterior diciendo que “nuestras decisiones y acciones están condicionadas muchas veces más por los sentimientos que por los pensamientos”. Además, añade que las emociones tienen gran poder en la dirección de nuestra vida, por ello, es clave que trabajemos no solo por ser capaces de manejarnos bien intelectualmente sino también emocionalmente.

Reddy (2001) señala que a la hora de conceptualizar las emociones se debe tener en cuenta que hay percepciones que no llaman nuestra atención, pero sí afectan a nuestra relación con el entorno y, por otro lado que no afectan de igual forma a todo el mundo y, por ello, no producen los mismos efectos.

Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) además opinan que las emociones nos sirven en muchas ocasiones para afrontar situaciones difíciles, como pérdidas, fracasos, y además nos predisponen a actuar de manera diferente. Es decir, que una reacción emocional se haya determinada por los recuerdos que se tengan sobre situaciones parecidas anteriores. Por ejemplo, en diversidad de circunstancias en las que tenemos que resolver problemas, conflictos y actuar de forma adecuada, instantáneamente nos acordamos de otros hechos similares. Al contrario de lo que se piensa muchas veces, las emociones pueden ejercer sobre nosotros un poder extraordinario porque tomamos decisiones y actuamos dependiendo más de ellas que de nuestros pensamientos.

A todo lo anterior, Del Barrio (2005) añade que las emociones van acompañadas de cambios corporales que siguen al hecho que los provoca, como sudoración, gestos, alteraciones (James, 1890, 1947). Según Vivas, Gallego y González Belkis (2007:18) “la emoción es un proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motórico y cognitivo. Las consideran como importantes para el ejercicio de la razón. El cerebro emocional se encuentra tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. La emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo”.

Las emociones son fáciles o no de entender al mismo tiempo; son fáciles cuando solo se dan algunas de forma aislada pero, en otras ocasiones, son complejas porque se dan varias a la vez, de las cuales muchas no se expresan por tener confusión o por ignorar su presencia dentro de nosotros, por ejemplo, cuando uno está enfadado simplemente cree estarlo, pero no se pregunta por qué lo está y si además al mismo tiempo tiene otros sentimientos y emociones. Por esta razón, se debe aprender a poner nombres a las emociones. Preguntarse por qué uno se siente infeliz, especificando las diferentes emociones que está teniendo, hay que hacerse preguntas y verbalizarlas (Punset, 2011). Y también es importante, como reconoce Goleman (2012:37), “que se fomente y se ejercite la autogestión de las emociones, la adaptabilidad y la iniciativa y de ese modo provocar la autogestión emocional”.

En resumen, las emociones “son reacciones de corta duración y concretas que nos empujan o preparan para la acción” (López Sánchez, 2009:13). Son respuestas psicológicas y biológicas que tiene el individuo ante estímulos externos que le sirven de acomodación al percibir, por ejemplo, a otras personas, hechos, objetos e incluso a imágenes de recuerdos significativos. Se sienten con gran intensidad, pero son efímeras y etéreas y se expresan sobre todo de forma facial y precisa. Se producen cambios tanto a nivel psicológico (como descontrol o alteraciones de la atención, de la percepción) y somáticas (como expresiones faciales, sudoración, palpitaciones, rigidez muscular, cambio en la voz. Van asociadas a la memoria, tanto del elemento elicitor de la

emoción como de la propia reacción del individuo, lo que le sirve como modelo de recuerdo para dar respuesta a situaciones parecidas.

Entre todas estas definiciones hemos encontrado semejanzas como por ejemplo en todas se dice que se trata de una reacción (biológica y conductual) que da lugar a un determinado estado de ánimo de corta duración que se produce a partir de un elemento elicitor (un hecho o pensamiento) y que normalmente suele ir acompañado de alteraciones orgánicas y está basada en los recuerdos y experiencias emocionales anteriores.

3.2. Clasificación de las emociones

Hay diversidad de clasificaciones de las emociones, como ocurría en el caso de sus definiciones, en las que no se percibe un acuerdo común porque están condicionadas por distintos factores como, por ejemplo, su contenido, su significación para cada uno, su grado de intensidad y su duración.

La mayoría de los autores coinciden en aceptar que existen unas emociones básicas y otras secundarias y que la diferencia está en el número de cada una de ellas (por ejemplo, las básicas pueden variar en número), en sus combinaciones, en su intensidad. Por ejemplo, Watson (1919) pensaba que las emociones primarias eran simplemente las de la ira, el miedo y la alegría, porque se producen de forma espontánea o básica en los niños desde los primeros meses de vida. Del Barrio (2005:30) añadió a esta clasificación anterior otras emociones que como se puede ver están relacionadas entre ellas como, por ejemplo, la de la tristeza con carácter básico y contraria a la alegría, la de la sorpresa por su semejanza con la del miedo en sus respuestas o reacciones, en cambio la del interés parece tener asociación directa con ninguna de las tres.

Plutchik (1970) introdujo la rueda de las emociones que consistía en ocho básicas y sus opuestas y ocho avanzadas y sus opuestas que son el resultado de la combinación de dos de las anteriores. Señaló que el sujeto va adaptándose

biológicamente a cada una de ellas (la ira, por ejemplo, sirve para demostrar nuestro enfado en situaciones injustas lo que ayuda a aliviarlas).

Otra categoría es la de las emociones primarias o básicas y secundarias, positivas, negativas y ambiguas. Las positivas son las que motivan el acercamiento al hecho que las produce y las negativas el alejamiento y las ambiguas pueden ser positivas o negativas según las condiciones y algunas de ellas son la sorpresa, la esperanza, la compasión (Lazarus, 1991). La de Ekman (1992) también es muy globalizada y reconocida por muchas culturas y consiste en cuatro tipos de emociones básicas, el miedo, la ira, la tristeza y la alegría.

Stenberg (2001) las divide, por un lado, en básicas (amor y odio) y, a partir de estas, emanan el resto de las emociones; por otro, en positivas y negativas, cuya connotación depende del elemento que las provoque y de la manera de manifestarse del sujeto, por ejemplo, situaciones de amor provocan en él un acercamiento al objeto que las estimula y, en cambio, de odio todo lo contrario, tiende a alejarse.

Del Barrio (2005:29) también defiende que existen emociones que pueden ser básicas o primarias y a partir de ellas se generan las secundarias y ambas pueden ser positivas o negativas. Entre las básicas positivas se encuentran la alegría, el interés y la sorpresa; entre las secundarias positivas, el placer, la curiosidad, el deseo”. Entre las básicas negativas, la ira, el miedo y la tristeza; entre las secundarias negativas la vergüenza, el odio, los celos, la envidia.; entre las primeras positivas se encuentran la alegría, el interés y la sorpresa y entre las primeras negativas, la ira, la tristeza y el miedo (Del Barrio, 2005).

Goleman (1996:183) distingue un gran número de “emociones primarias que son a partir de las cuales se entienden las demás emociones (sinónimos entre ellas): la ira (rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación); la tristeza (pena, desconsuelo, melancolía, pesimismo, soledad); el miedo (temor, preocupación, incertidumbre, angustia, susto); la alegría (felicidad, gozo, tranquilidad, diversión, satisfacción.; el amor (confianza, amabilidad, devoción, enamoramiento); la sorpresa (asombro, desconcierto); la aversión (desprecio, asco, antipatía.); la vergüenza (culpa,

remordimiento, humillación)”. Seguidamente, se exponen en un cuadro las clasificaciones analizadas.

Tabla 1. Clasificaciones de las emociones

Autores	Clasificaciones de emociones	
Watson (1919)	Básicas: ira, miedo, alegría	
	Secundarias: combinaciones de las básicas	
Plutchik (1970)	Básicas: Alegría Confianza Miedo Sorpresa Tristeza Aversión Ira Anticipación	Básicas opuestas: Tristeza Aversión Ira Anticipación Alegría Confianza Miedo Sorpresa
	Avanzadas: Optimismo: alegría+anticipación Amor: confianza+alegría Sumisión: miedo+confianza Susto: sorpresa+miedo Decepción: tristeza+sorpresa Remordimiento: aversión+tristeza Desprecio: ira+aversión Alevosía: anticipación+ira	Avanzadas opuestas: Decepción Remordimiento Desprecio Alevosía Optimismo Amor Sumisión Susto
Lazarus (1991)	Primarias	Positivas; negativas; ambiguas (sorpresa)
	Secundarias	Positivas; negativas; ambiguas (esperanza, compasión)
Goleman (1995)	Emociones primarias: Ira Tristeza Miedo Alegría Amor Sorpresa; Aversión Vergüenza	Emociones secundarias: Rabia, enojo, resentimiento... Pena, desconsuelo, melancolía... Temor, preocupación, susto... Felicidad, gozo, tranquilidad.... Confianza, devoción.... Asombro, desconcierto... Desprecio, asco, antipatía... Culpa, humillación...
Stenberg (2001)	Básicas: amor y odio	Positivas y negativas
	Secundarias: son combinaciones de las básicas (amor y odio)	Positivas Negativas
Del Barrio (2005)	Primarias	Positivas: alegría, interés y sorpresa Negativas: ira, tristeza y miedo
	Secundarias	Positivas: placer, adoración, orgullo Negativas: vergüenza, odio, celos, envidia

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la tabla, todas las clasificaciones de emociones realizadas por estos autores coinciden en todos ellos en las tres emociones básicas de alegría, miedo e ira. La de Watson (1919) es simple ya que estas tres son las primarias y la combinación entre ellas dan lugar a las secundarias. Plutchik (1970) añade cinco básicas y sus opuestos y las llamadas secundarias en el anterior se denominan avanzadas que se generan a partir de la suma de pares de las ocho consideradas por este autor. Lazarus (1991) añade el término de positivas, negativas y ambiguas a las denominadas emociones primarias y secundarias de los otros autores. En las categorías realizadas por Plutchik (1970) y Goleman (1996) existe coincidencia en las emociones básicas o primarias de alegría, miedo, sorpresa, tristeza, aversión e ira; en cambio no la hay entre las de anticipación y confianza del primer autor y de amor y vergüenza del segundo. Además, Goleman añade bastantes emociones secundarias que tienen correspondencia con cada una de las primarias y que puede verse con sinónimos entre ellas. Del Barrio (2005) coincide bastante con las categorías anteriores pero divide las primarias en positivas (alegría, interés y sorpresa) y en negativas (ira, tristeza y miedo) y entre las secundarias incluye algunas emociones positivas nuevas como placer, adoración, orgullo, y negativas como vergüenza, odio, celos, envidia. Por último resulta llamativo el autor que se aleja bastante de todas las clasificaciones anteriores; se trata de Stenberg (2001) que reduce las emociones primarias tanto positivas como negativas a las de amor y odio y las secundarias a una combinación de las anteriores.

3.3. Componentes de las emociones

Según Rojas Marcos (1989:32) las emociones están compuestas por varias dimensiones:

- “La vivencia o sentimientos” generadas en cada persona frente a las emociones que son diferentes y subjetivas, de igual modo que sus reacciones frente a ellas. El proceso es el siguiente: en primer lugar, hay un hecho o motivo desencadenante que provoca una reacción en el sujeto y que tiene

una intensidad y duración ajustadas a cada persona; es decir la vivencia es interna e íntima y diferente en cada sujeto.

- “Reacción fisiológica o cambios somáticos”: son las respuestas corporales que se producen en el individuo ante una emoción, que pueden ser involuntarias (taquicardias, temblores, hipertensión, rubor.) y pueden prevenirse y controlarse con algunas técnicas como la relajación.
- “Temperamento y comportamiento”: el primero de carácter biológico, es el componente afectivo-emocional inherente a cada persona que provoca las respuestas básicas (comportamientos) ante las emociones (López et al., 1999; Shapiro, 2002). Está íntimamente ligado al ambiente que influye y condiciona el aprendizaje que vamos desarrollando.
- “Componente cognitivo”: los procesos afectivo-emocionales no tienen sentido sin la participación de la cognición de cada uno, que se desarrolla a partir de los dos años; por ello, los niños antes de esta edad demuestran sus emociones a través de lloros, sonrisas.

Asensio y cols. (2006: 185) defienden que “las emociones producen cambios corporales que son vividos subjetivamente y son percibidos cognitivamente”. En nuestros comportamientos se da una relación inseparable entre las funciones afectivo-emocionales y las cognitivas, pero no se sabe cuáles van en primer o en segundo lugar, es decir, cuál de las dos tiene más prioridad.

- “Destrezas sociales”: las relaciones interpersonales son las que nos facilitan el contacto con las demás personas de nuestro medio.

4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1. Relación entre las emociones y la inteligencia emocional

La habilidad para percibir, expresar y valorar con exactitud las emociones, para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para entender y conocer las emociones propias y las de los demás y regular las conductas emocionales es la llamada inteligencia emocional (Mayer y cols., 2004). Esta es la que nos facilita pensar sobre nuestros sentimientos y emociones y a manejar de forma inteligente nuestro mundo emocional y a desarrollarnos de forma integral como personas. Además, sirven como medio para solucionar problemas y conflictos de forma eficaz, para ajustarnos y adaptarnos, conocer y comprender mejor los sentimientos y emociones de los otros. Mayer y Salovey (2007) señalan que esta inteligencia se basa en las emociones personales, en las reacciones emocionales ante estímulos externos y saber dirigir los efectos producidos por nuestras emociones y, por último, ser capaces de integrar cognición y emoción, ya que el funcionamiento de la primera depende en gran parte del de la segunda; por tanto, si desarrollamos una buena inteligencia emocional nos sentiremos capaces de controlar los efectos de estímulos que nos producen por ejemplo agresividad, estrés, y con ello lograremos mayor control sobre nuestra mente.

El constructo inteligencia emocional está compuesto por dos elementos: las emociones y la inteligencia. Por ello, “una actuación inteligente consiste en saber identificar bien el origen y la naturaleza de las emociones en nosotros mismos para poder controlarlas de manera reflexiva, estableciendo relaciones adecuadas entre los pensamientos, las emociones y el comportamiento; es decir, empleándolas de manera inteligente” (Goleman, 1996:7). Antes se relacionaba el cociente intelectual con el poder adquisitivo de las familias, es decir, si eran ricas podían ser inteligentes y, al contrario, si eran pobres no podían ser inteligentes.

4.2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional

Podemos aprender a ser más inteligentes emocionalmente hablando, desarrollando las habilidades necesarias para ello. Las emociones denominadas "básicas o innatas" como la alegría, la tristeza, la ira, el enfado, la sorpresa, el miedo, el asco y el desprecio son consideradas emociones universales. Sin embargo, podemos aprender las emociones de acuerdo con el ambiente en el que vivimos y con la educación que recibimos. Desde la niñez, adolescencia y la juventud se van consolidando estilos emocionales según las circunstancias que vayamos viviendo (Goleman, 1996).

Parece que se cataloga a la gente como inteligente simplemente porque posee habilidades cognitivas para resolver cuestiones matemáticas, lingüísticas. Sin embargo, esto no parece ser así, ya que hay muchas personas con un CI muy elevado que no son capaces de ser empáticas, asertivas. En cambio, hay otras con puntuaciones relativamente bajas en los test de inteligencia, pero sí son muy capaces de resolver problemas afectivos tanto interpersonales como intrapersonales. Martínez-Otero (2006:6) la denomina inteligencia afectiva y la define como “la capacidad para conocer, expresar y controlar el pensamiento y la afectividad, sobre todo, los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones”.

Una persona con inteligencia emocional es la que sabe convivir con las emociones o sentimientos negativos (ira, frustración, ansiedad, celos, odio, frialdad, arrogancia, pena) y además las convierte en positivas (generosidad, alegría, tolerancia). También lo es cuando es capaz de entrenar y utilizar las destrezas para gestionarlas de forma efectiva y de valorar las negativas como oportunidades de aprendizaje. En ocasiones, se pueden sustituir unas por otras y aprender a expresarlas con esfuerzo de forma intencional, pero para ello hay una voluntad de querer hacerlo automotivándose. Cuando logramos ese aprendizaje, es decir, manejar bien una emoción o estado de ánimo seremos capaces de encadenarlos con otros estados de ánimo favorables y, en consecuencia, “aumentará nuestra energía vital o ganas por hacer cosas, se lo comunicamos a nuestros compañeros, padres o amigos, nos sentimos felices y emprendemos otras acciones con más ánimo” (Goleman, 1996:34).

Existen tres enfoques de inteligencia emocional según (Bisquerra, 2009):

- Modelo de capacidades (o habilidades) de Salovey y Mayer (1990), que está basado simplemente en el procesamiento de la información emocional y se centra en el estudio de las habilidades emocionales básicas.
- Modelo basado en rasgos de personalidad como el de Petrides y Furham (2000).
- Modelos mixtos como el de Bar-On (1997) y Goleman (1996) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) que incluye las dimensiones de la inteligencia emocional desarrolladas en el primer modelo de Salovey y Mayer y las de carácter social y de personalidad.

El desarrollo de la inteligencia emocional repercute en varias dimensiones del ser humano como el bienestar, las interacciones con los demás, los sentimientos hacia los demás, las conductas conflictivas, en la calidad de vida incluso, en definitiva, en todo lo relacionado con la felicidad (Fernández Berrocal, 2009).

Goleman (2012) en su libro nos habla sobre el descubrimiento de Bar-On acerca de la diferencia de lugar que ocupa la inteligencia emocional con respecto a la inteligencia general. Igual que ocurre en esta, en la emocional hay unos centros cerebrales que la gobiernan.

Bisquerra (2009b) describe la clasificación de Mayer, Salovey y Caruso (2000) en la que establecen tres formas de manifestación de la inteligencia emocional como movimiento natural, como rasgo de la personalidad y como habilidad mental.

4.3. Antecedentes de la Inteligencia Emocional

Como antecedentes más remotos de la inteligencia emocional se encuentran la psicología humanista y el *counseling*, ya que algunos de los estudios de estas dos corrientes se centraron en el mundo de las emociones. Entre sus autores pueden destacarse: Gordon Allport, Maslow y Carl Rogers que, hacia mediados del siglo XX,

con el *counseling* y la psicoterapia, desarrollaron una nueva manera de afrontar las emociones. Más adelante, Albert Ellis con la teoría racional-emotiva y Aaron Beck con la terapia cognitiva fueron considerados precursores de la inteligencia emocional porque combinaron, entre otras cosas, el pensamiento con la conducta de las emociones y lo aplicaron a los tratamientos de los pacientes. Todas estas tendencias eran sobre todo de tratamiento clínico (Bisquerra, 2009b).

Hasta casi nuestros días se ha considerado que para tener éxito en la vida había que tener una buena inteligencia general, que era única y estable para toda la vida y que se podía medir con test. Sin embargo, algunos psicólogos se empezaron a cuestionar la presencia o no de una única inteligencia, como es el caso de Spearman, en 1927 que desarrolló la Teoría de los dos factores o análisis factorial al darse cuenta de que el ser humano posee además de una inteligencia general unas habilidades específicas. Siguieron avanzando en esta teoría autores como Thurstone, en 1938 o Wechsler, en 1940, y otros, siguiendo la línea del análisis factorial de Spearman, que dedujo que la inteligencia se dividía en siete habilidades mentales principales que son comprensión verbal, fluidez verbal, habilidad numérica, visualización espacial, memoria asociativa, razonamiento y velocidad de percepción.

Tradicionalmente, la inteligencia se relacionaba con las capacidades propiamente cognitivas como pensar, razonar, analizar. No obstante, esto dio un vuelco al comprobarse que gracias al desarrollo de la inteligencia emocional el ser humano podía lograr el éxito personal en otras facetas de su vida como, fomentando la capacidad de conocerse a sí mismo y estimarse, el conocimientos de las emociones propias y de los demás, la habilidad para comunicarse y empatizar de modo positivo con los otros, de automotivarse, de solucionar conflictos. Tener un elevado cociente intelectual no garantiza tener éxito en la vida, sino que es necesario poseer algo más, como habilidades sociales y emocionales para resolver, por ejemplo, conflictos y ser capaces de tener buenas relaciones con los demás (Bisquerra, 2009a).

Más adelante, Howard Gardner (1985) da un giro a la concepción de inteligencia puramente intelectual o cognitiva e introduce como novedad la Teoría de las Inteligencias Múltiples, entre las que se encuentran la interpersonal y la intrapersonal,

que formarían juntas la futura inteligencia emocional. Al principio esa concepción no se admitió porque iba en contra de la noción tradicional de inteligencia.

Su teoría supuso una gran revolución en el tema de la inteligencia, al considerar que el ser humano posee ocho tipos de inteligencias que son: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Gardner para desarrollar esta teoría consideró perspectivas de neurobiología complementadas por otros campos como la psicología, antropología, filosofía e historia. Analizó estudios de niños prodigio, sujetos dotados, pacientes con daños cerebrales, niños normales, adultos normales, expertos en diferentes ramas de trabajo e individuos de culturas diversas. Se dio cuenta de que curiosamente algunas personas que tienen daño cerebral al mismo tiempo poseen una gran habilidad en un área determinada (Gardner, 1985). Esto se puede apreciar en su libro *Frames of Mind* (Gardner, 1985) en el que manifestó que la inteligencia no es una habilidad innata, sino que se puede desarrollar y comprender, y abarca desde la capacidad de la creatividad hasta las habilidades para resolver problemas. No es que cuestione la existencia de una inteligencia general, sino que sugiere que existen ocho que no están englobadas dentro del concepto de coeficiente intelectual. Sostiene que están todas presentes en el ser humano, están localizadas en diferentes áreas del cerebro, están íntimamente interconectadas, son interdependientes pero pueden trabajar de forma independiente de las demás en muchas circunstancias, pueden ser estimuladas y desarrolladas en condiciones adecuadas.

En un principio, Gardner (1985) habló de siete tipos de inteligencias distintas, las mencionadas anteriormente menos la naturalista, que fue agregada en 1995 en una de sus investigaciones. Su teoría supuso un gran cambio en la concepción que hasta entonces se había tenido de la inteligencia.

En Estados Unidos, son muchos los educadores que han implantado en sus aulas esta teoría para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando en las escuelas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria metodologías educativas y currículos basados en los principios de Gardner y cada vez se va adoptando más en otros países del mundo.

Partiendo de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en la que se engloban las inteligencias interpersonal e intrapersonal, Mayer y Salovey, en el año 1990, en su artículo titulado “Emotional Intelligence” (que no fue muy divulgado), acuñaron por primera vez el término de inteligencia emocional uniendo estas dos inteligencias aludidas. Sin embargo, sí se hizo más popular el término y se difundió enormemente gracias al bestseller publicado por Daniel Goleman, en el año 1995, con el mismo título “Emotional intelligence”. Su trabajo se basó en el trabajo de los anteriores autores, Salovey y Mayer (Bisquerra, 2009). Revolucionaron el estudio de las emociones y generaron múltiples investigaciones que nos han servido para conocer más profundamente este tema y dar lugar a escuelas de entrenamiento de esta inteligencia.

Mayer y cols. (1997) consideran que la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia que se basa en la forma de adaptarse a las emociones de manera que la persona se sienta capaz de solucionar problemas y aclimatarse de forma eficaz al medio que les rodea. Consideran que está compuesta por cuatro habilidades básicas para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender y conocer emociones y para regular las emociones promoviendo así el crecimiento emocional e intelectual”.

Hasta hace pocos años se había considerado la inteligencia propiamente dicha como única en el ser humano y con los siglos se ha ido descubriendo que el cerebro está compuesto por dos inteligencias, una es la propiamente cognitiva (pensamiento) y la otra es la afectiva (incluyendo las emociones) (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010:42).

4.4. La IE en nuestro cerebro

Ledoux (1999) señaló que el lugar de nuestro cerebro donde se desarrolla la inteligencia emocional es en el tallo encefálico que está en la parte superior de la médula espinal. Esta zona es la que pertenece al llamado cerebro primitivo o reptiliano,

que es bastante anterior al racional y es el que controla las funciones vitales básicas, como la respiración. Hay unos estratos que envuelven al tallo encefálico en forma de anillos que conforman el sistema límbico, que es donde residen las emociones. Del tallo encefálico surgieron los centros emocionales de los que mucho más tarde emergió el cerebro pensante o neocórtex, que configuran el estrato superior del sistema nervioso.

Con el desarrollo del sistema límbico se activaron dos habilidades fundamentales para el ser humano que son el aprendizaje y la memoria, que le han servido para reaccionar de forma más consciente e irse adaptando a situaciones del medio cercano y a adoptar decisiones más racionales para su supervivencia (Goleman, 1996).

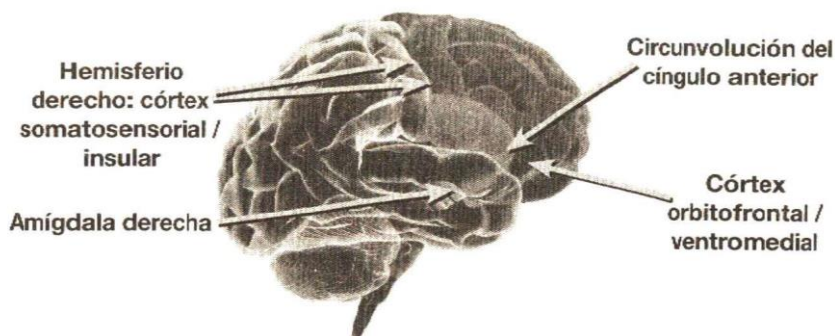
Cada vez son mayores los conocimientos sobre el proceso de las emociones y, en concreto, sobre cómo funciona nuestro cerebro y el papel que juega el sistema límbico. Este está situado en la parte subcortical del cerebro y está formado por unas estructuras que rodean al tálamo entre las que se encuentra la amígdala (que son dos, una en la parte derecha y otra en la izquierda) dentro del hipotálamo, entre otros. La amígdala desempeña una función clave en la activación emocional (Bisquerra, 2009). “La amígdala derecha es un centro nervioso dedicado a las emociones, situado en el cerebro medio y ayuda a reconocer los propios sentimientos y comprenderlos” (Goleman, 2012:16).

Otra parte que es fundamental para comprender el funcionamiento de la inteligencia emocional es el córtex somatosensorial derecho, ya que es el centro de la autoconciencia de las emociones y de la empatía (Goleman, 2012). La empatía se regula en el córtex insular del hemisferio derecho, en el que hay un nodo de circuitos cerebrales que facilitan detectar cómo nos sentimos y así poder comprender cómo se sienten los demás. Otro punto clave es el que nos sirve para controlar los impulsos y manejar las emociones (las angustias y los sentimientos intensos), está en la circunvolución del cíngulo anterior. Por último, “nos encontramos con el córtex orbitofrontal ventromedial que está detrás de la frente y es la última parte del cerebro en desarrollarse y constituye el centro para la resolución de problemas personales e

interpersonales, para controlar los impulsos, expresar los sentimientos y ser capaces de relacionarnos con los demás” (Goleman, 2012:19).

EL COEFICIENTE INTELECTUAL FRENTA A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

**La base cerebral de la inteligencia emocional:
a partir de técnicas de neuroimagen
y estudios de lesiones**



Fuente: Goleman (2012:15)

“La zona donde se produce el autodomínio es en córtex prefrontal, que es el “jefe bueno” del cerebro, y es donde se produce el control cognitivo, que regula la atención, la toma de decisiones, la acción voluntaria, el razonamiento y la flexibilidad de respuesta” (Goleman, 2012:38). La amígdala es un punto donde se desencadenan la angustia, la ira, el impulso, el miedo, y cuando esta parte es la que realiza el trabajo aparece el “jefe malo” y nos lleva a realizar actos de los que nos podemos arrepentir.

Cuando se unen las partes prefrontal y la amígdala se produce un equilibrio que da lugar al autodomínio. La amígdala es el radar que detecta los peligros, las amenazas y puede tomar el mando del resto del cerebro (córtex prefrontal) y se produce lo que se denomina un “secuestro amigdalár”, en el que no somos capaces de aprender, ni innovar ni ser flexibles. Para salir de esa situación contamos con medios para ello, pero hace

falta ser conscientes de ello y poder afrontarlo de la mejor manera posible adoptando otra actitud o relajándonos antes de reaccionar de forma negativa (Goleman, 2012, 41-42).

LeDoux (1999), en una investigación que realizó sobre la parte que ocupan las emociones dentro del cerebro, descubrió que hay una doble vía; una por la que circulan las señales sensoriales de la vista y del oído, que pasan por el tálamo y de ahí a la amígdala que es la que desempeña una función de guardián emocional. Y la otra, desde el tálamo pasan las señales al neocórtex o cerebro pensante; por lo tanto, la amígdala responde a las señales emocionales antes de que lo haga el neocórtex, es decir, pasan del tálamo a la amígdala saltándose el neocórtex. De este modo la amígdala funciona como un recipiente de impresiones y recuerdos emocionales, respondiendo antes que el neocórtex.

El hipocampo es el que registra los hechos puros, la amígdala, por su parte, es la encargada de registrar el clima emocional que acompaña a estos hechos. Esto significa, en efecto, que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional, algo que tiene un gran interés desde el punto de vista evolutivo porque garantiza que los animales tengan recuerdos particularmente vívidos de lo que les amenaza y de lo que les agrada (Goleman, 1996).

Bisquerra (2009) distingue en el sistema límbico la amígdala, que regula las emociones como el miedo, la rabia y las de conductas agresivas; el núcleo habenular, los núcleos anteriores del tálamo, el hipotálamo y el tegmento mesencefálico que es responsable de la intensidad de las emociones.

Según Ledoux (1999) existen dos tipos de respuestas emocionales:

1. Una que es inmediata e involuntaria, por ejemplo, en situaciones o hechos que producen reacciones de miedo o ira y es la amígdala la que mide su intensidad.
2. Otra que es voluntaria y es distinta en cada persona y está en función de las experiencias emocionales. En este tipo la educación y la socialización tienen una

función clave, ya que proporcionan los medios necesarios para controlar las reacciones emocionales.

Goleman (1996) escribe que contamos con dos mentes, una que es emocional y la otra racional, que trabajan colaborativamente porque están en equilibrio pero a su vez son independientes porque funcionan como circuitos cerebrales distintos pero interrelacionados. La emoción nutre y sostiene procesos de la razón y esta ajusta y controla acciones que proceden de las emociones. En muchas ocasiones las dos mentes se encuentran muy coordinadas y se subordinan entre sí ya que los sentimientos son esenciales para el pensamiento y este lo es para otros.

Punset (2011) también sostiene que cuando se habla de IE hay que tener en cuenta el funcionamiento de todo nuestro cerebro, es decir, de la parte racional y de la emocional. Corroborar el hecho de que hasta hace pocos años se despreciaba la inteligencia emocional, pero gracias al avance de la ciencia y de sus múltiples aportaciones esto ha cambiado y se ha afirmado que la emoción influye en la razón y viceversa y además se complementan y condicionan entre sí. Otro punto que destaca en favor de la inteligencia emocional son los estudios de la neurociencia en los que se ha descubierto la plasticidad del cerebro, es decir, las emociones, los sentimientos, las experiencias y los pensamientos hacen cambiar continuamente las conexiones de las neuronas desde el nacimiento hasta la vejez, por ello podemos ir aprendiendo y desaprendiendo. Nuestras emociones son moldeables y van cambiando y se van adaptando a las circunstancias. Al hablar de inteligencia emocional se asume que nuestra inteligencia es además emocional y puede ser educada con prácticas adecuadas.

Recientemente, se ha descubierto que en el cerebro existe una parte que es la social, que cuenta con muchos circuitos concebidos para adaptarse a la mente de los demás e interactuar con ella (Gazzaniga, 1993). Contamos con unas neuronas espejo que reflejan en nosotros exactamente lo que vemos en los demás: sus emociones, movimientos e intenciones. Esta es la razón por la que decimos que se contagian las emociones y además existe una influencia constante en el estado cerebral de los otros con lo que se facilitan las relaciones con los demás. El contagio se produce cuando la

gente interactúa y surge de forma automática, instantánea e inconsciente y escapa a nuestro control (Goleman, 2012).

5. LA EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo integral de la personalidad del individuo incluyendo, entre otros aspectos, el desarrollo cognitivo y el afectivo-emocional (Asensio y cols., 2006).

El concepto de educación emocional aparece por primera vez en el año 1966 en la revista *Journal of Emotional Education* (editada en 1973 por el Institute of Applied Psychology de Nueva York). En este tiempo se aplicaba al mundo educativo basándose en la terapia racional-emotiva y en el control de los pensamientos irracionales que dificultan el bienestar emocional y nos llevan a tomar decisiones inadecuadas. Pero esto hoy en día ha cambiado, ya que se basa sobre todo en la inteligencia emocional y en el desarrollo de las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González y Pena, 2011).

En el año 1996, la Unesco, en su informe Delors (1996), proponía algunas alternativas innovadoras para la educación del siglo XXI y entre ellas la educación de la dimensión emocional junto con su dimensión cognitiva. Para adecuarse a estas nuevas ideas el sistema educativo español ha tenido que hacer cambios para incluir esta nueva visión de la educación tanto emocional como cognitiva. Se incidió en la necesidad de una educación integral de las personas (niños), es decir, tanto de su dimensión cognitiva, como moral, social, afectiva, emocional, psicomotora, basada en la adquisición de competencias que incluyen aspectos de todas las dimensiones humanas. Todos estos avances han obligado a cambiar los planes de estudio tanto de la enseñanza obligatoria con la LOE (2006), como de los estudios universitarios de Grado en Educación Infantil y Primaria (Libros Blancos de Magisterio).

Palomero (2009) propone una alternativa para el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en el profesorado basada en principios de la psicología

humanista, que está vinculada al desarrollo de actitudes que se relacionan con esas competencias.

La educación, en concreto la formal, ha estado orientada a lo largo del tiempo solo y exclusivamente al desarrollo cognitivo e intelectual de los escolares, dejándose de lado la educación social y emocional. Afortunadamente, desde hace unos años ya se ha tomado conciencia de la relevancia que tiene para lograr el desarrollo pleno e íntegro de las personas. Antiguamente, el demostrar las emociones que se sentían se consideraba propio de personas débiles e incluso cuando un niño lloraba se le decía “llorar es de niñas”. Esto parece haber cambiado ya que ahora se permite expresar los sentimientos y preocupaciones de una manera más natural.

Álvarez González (2001:11) afirma que “en la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta en múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios.” Por ello, ante esta situación de carencia de manejo emocional debemos ponernos a trabajar y concienciar a la sociedad en general de la importancia y necesidad de invertir en este tipo de formación para lograr el desarrollo de personalidades sanas desde la infancia. Desde la etapa de infantil, tiene sobre todo un fin preventivo, intentando así evitar el desarrollo de estados disruptivos, conflictivos y difíciles de tratar más adelante.

La educación emocional es un tema bastante nuevo y a la vez actual pero se encuentra todavía muy poco desarrollada e implementada en los centros educativos. Una de las causas es la falta de preparación del profesorado, por lo que se tiene que tomar conciencia de que es clave la formación continua en esta materia. Álvarez González (2001:11) señala que “la mejor forma de aprender sobre educación emocional es enseñarla a otras personas”. Es decir, que si nos esforzamos por saber sobre ello y lo transmitimos, experimentaremos sensaciones que nos van a ayudar a comprender las emociones de los demás.

La necesidad de implantar la educación emocional en los centros escolares es debido al desarrollo de la educación integral, que comprende la formación de todas las

dimensiones del ser humano, y entre ellas la afectiva y la emocional. El problema es que esto ha estado desatendido por creer que no era necesario institucionalizarlo en las escuelas, lo que ha llevado a un desinterés total (Martínez-Otero, 2006).

Poco a poco se ha ido reconociendo el alcance de la educación de la afectividad, pero aun así no son suficientes los trabajos realizados para implantarla en las escuelas a través de programas formativos metódicos y rigurosos. Martínez-Otero (2006) defiende que para introducirlos de manera seria en la educación es clave conocer los procedimientos pedagógicos acreditados para ello, cuyo objetivo principal debe ser desarrollar las competencias emocionales basadas en la inteligencia emocional.

Como escribe López Cassá (2011:11), “educar las emociones en edades tempranas tiene un papel fundamental ya que ayudan a construir unos entornos afectivos que polinizan todo lo que hay a su alrededor, de tal manera que las experiencias personales de los niños se convierten en fuentes de aprendizaje y, sobre todo, dotan a los pequeños de unos recursos que les van a acompañar a lo largo de su vida”. Esta educación de las emociones tiene, entre otros, un fin preventivo en la etapa de educación infantil para desarrollar habilidades de control emocional desde la primera infancia y así afrontar en la vida situaciones adversas o difíciles. Todo este trabajo sirve para potenciar el bienestar de los pequeños desde sus primeros años y a la vez fomentar el desarrollo de un equilibrio emocional sano.

A su vez, el rol tradicional del profesor está cambiando ya que antes se basaba exclusivamente en la transmisión de conocimiento a sus alumnos, y ahora se une al apoyo emocional que les presta; es decir ha pasado de ser un simple instructor a un guía del proceso de su aprendizaje (Asensio y cols., 2006). La educación es un proceso que se caracteriza porque existen relaciones entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos, y esas interacciones están llenas de rasgos emocionales y afectivos. Ya no hablamos de educación simplemente sino que debemos añadirle la connotación de educación socioemocional. Esta incluye no solo la de los alumnos sino también la de los docentes, ya que estos deben ser capaces de manejar de forma adecuada su aula y además enseñar a sus alumnos a ser competentes social y emocionalmente y, para ello, deben aprenderlo antes (Asensio y cols., 2006). En definitiva, se puede definir la educación emocional,

según Bisquerra (2005:75), como “un proceso educativo, continuo y permanente, cuyo objetivo primordial es el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida”.

Este tipo de enseñanza ya se está implantando en numerosos centros educativos y Escuelas Infantiles y, para ello, se está trabajando con programas de educación socio-emocional. Se está realizando incluso desde los primeros meses realizando gestos de cariño hacia los bebés, desarrollando un apego seguro con las personas cercanas, tanto familiares (padre y madre o cuidador) como maestros y figuras clave.

Bisquerra y Pérez Escoda (2012) defienden que la educación emocional, como proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias emocionales, desde los primeros años se convierte en una forma de educación preventiva. Se trata de enseñar habilidades que puedan servir en diferentes escenarios de la vida, como por ejemplo para prevenir la depresión, manejar el estrés, evitar la violencia, y tiene como fin disminuir la debilidad de las personas ante situaciones adversas. Todo este trabajo sirve para potenciar el bienestar de los pequeños desde sus primeros años y a la vez fomentar la formación de un equilibrio emocional sano.

Punset (2011) se pregunta por qué si son tan importantes las emociones en nuestra vida no se enseñan en las escuelas. Afirma que en la mayoría de ellas no lo hacen de forma sistemática porque no hay tiempo y no cuentan con apoyo ni financiación. Sería positivo organizar clases de educación socioemocional a lo largo de la semana como ocurre con otras asignaturas como las matemáticas, lengua. Señala que se deben incorporar a la escuela programas de educación en habilidades socioemocionales porque también ayudaría a mejorar el rendimiento académico, disminuiría la delincuencia. Pero existe un problema para llevarlo a la realidad, la falta de preparación de los profesores. Para mitigarlo, sería primordial dar formación permanente a los docentes en competencias sociales y emocionales a través de programas adecuados. Estos pueden incluir bloques de contenidos teórico-prácticos, por un lado, con el objetivo de aprender a percibir y gestionar las propias emociones; a construir y mantener relaciones con los demás; a tomar decisiones responsables y éticas; y, por otro lado, con el objetivo de aprender a enseñar a los alumnos las habilidades

socioemocionales y facilitarles las herramientas y estrategias adecuadas para enfrentarse de forma ética y eficaz a los conflictos y problemas.

Por su parte Marina (2005:27), decía textualmente que la “educación emocional es un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que indique los fines y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales”. Por lo tanto, no se puede entender la inteligencia emocional simplemente desde el punto de vista cognitivo sino también desde el ético, debe confluir en la virtud. La educación emocional debe incidir en determinar qué acciones se pueden realizar, por ejemplo, enseñar a los niños lo que se puede o no hacer en cuanto a la relación con los demás y consigo mismos, es decir, se le debe formar una buena conciencia moral. Señala que hemos de ser conscientes de nuestra dignidad, protegerla y actuar de forma digna. “No me puedo despreciar, ni maltratar, ni desagradar a mí mismo, de la misma manera que no se lo puedo hacer a los demás” (p. 40).

Bisquerra y Pérez Escoda (2012:2) nombran como objetivos de la educación emocional los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones;
- Identificar las emociones de los demás;
- Nombrar las emociones correctamente;
- Desarrollar la capacidad para regular las propias emociones;
- Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración;
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas;
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas;
- Desarrollar la habilidad de automotivarse;
- Adoptar una actitud positiva ante la vida,

6. LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES

Aranda (2007) sostiene que el interés actual por las competencias sociales infantiles está en el hecho de que existen relaciones entre la presencia de competencia

social en la infancia y el desempeño social, académico y psicológico del futuro; que aunque la escuela sea uno de los principales agentes de socialización del niño, en ella se han desarrollado de forma formal pocos o ningún programa de educación de habilidades sociales; y además se ha comprobado que en la integración social muchos niños se comportan de forma inmadura.

“Las competencias emocionales son las capacidades y disposiciones que nos facilitan la habilidad para crear y manejar nuestros sentimientos y estados de ánimo a partir del conocimiento que poseemos sobre lo que sucede y para ello debemos conocer y reconocer los pensamientos y comportamientos que subyacen” (Bisquerra, 2009a:130).

Por otra parte, aunque el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (2000) solo se centra en las emocionales nos ha servido para argumentar esta parte teórica. Estos autores, parten de un proceso psicológico básico hasta uno más complejo donde se integran la cognición y la emoción. Exponen que estas habilidades se van adquiriendo de forma gradual en cuatro fases y es requisito fundamental ir adquiriendo las de la primera para acceder a la segunda y así sucesivamente, hasta alcanzar la cuarta, es decir, ir adquiriendo las habilidades básicas para pasar después a las más complejas. Estas fases son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: aquí se incluye tanto la habilidad de percibir, evaluar y expresar las propias emociones y sentimientos y las de los demás.
- La emoción influye en nuestros pensamientos y procesamiento de la información, lo que nos ayuda a adoptar diferentes decisiones y maneras de resolver los problemas con los que nos encontramos.
- Conocimiento emocional: “capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones y relacionarlas con su significado. Encierra también la habilidad para comprender emociones complejas, así como aquellas que se producen de modo simultáneo” (Mayer y Salovey, 1997:10).

- Regulación de las emociones: habilidad para manejar las propias emociones y las de los demás, minimizando y controlando las emociones negativas y maximizando las positivas (Mayer y Salovey, 1997:10).

Martínez-Otero (2006:7) indica que antes de entrar de lleno en el tema de las habilidades propiamente sociales y emocionales, se deben tener en cuenta los tres tipos de competencias que conforman la inteligencia afectiva, que son:

- Competencia cognitiva: capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, es decir, la convivencia.
- Competencia afectiva: es la capacidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía. También es de destacar la meta-afectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos. Este componente se refiere sobre todo a las habilidades para comprender la afectividad y, en consecuencia, enriquecer la propia vida.
- Competencia conductual: son las acciones que realiza el sujeto, a partir de su pensamiento y de su afectividad. La estructura cognitivo-emocional equilibrada y rica facilita la aparición de conductas positivas a nivel personal, escolar, profesional, social..

Como decíamos al principio del apartado, el trabajo de Bar-On no fue reconocido hasta que se publicó su cuestionario de habilidades socioemocionales (Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997). Este autor descubre que la inteligencia emocional no puede ir separada de la social ya que el ser humano debe poseer habilidades sociales, emocionales y personales que le capaciten para afrontar las

demandas del medio para lograr el éxito en la vida y el bienestar psicológico. Su modelo está formado por los siguientes elementos (Bisquerra, 2009a: 133):

- Componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
- Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de calidad, flexibilidad.
- Gestión del estrés: tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
- Estado de ánimo general: felicidad, optimismo.

En los últimos años, las ciencias sociales y la neurociencia han reconocido la importancia que tiene la felicidad y el bienestar en las personas, comprobando que las que perciben, expresan, comprenden y gestionan adecuadamente sus emociones positivas y negativas logran tener un bienestar más pleno (Fernández Berrocal, 2009). Ser hábil emocionalmente puede consistir en desarrollar estrategias adecuadas que nos permitan mejorar nuestra autoestima y autoconfianza. Otra forma puede ser dar significado a los acontecimientos con el fin de que las emociones no nos puedan descontrolar, o repercutan en nuestro cuerpo (somatización) o incluso no provoquen un estado permanentemente infeliz. Así, por ejemplo, cuando estamos ansiosos por algún acontecimiento, se produce un aumento de ritmo cardíaco, opresión torácica, sudoración, dolor de cabeza, y si somos capaces de dar paso a un estado de ánimo positivo (relajación, tranquilidad, empatía) estaremos haciendo buen uso de nuestra IE (Goleman, 1996).

Buckley, Storino y Saarni (2003) creen en la necesidad de que los centros educativos se preocupen y se ocupen de desarrollar las competencias sociales y emocionales en su alumnado. Para ello, los profesores deben ser formados previamente con programas adecuados, pero se encuentran con problemas como la dificultad para evaluar su adquisición y puesta en práctica por parte de los maestros y los alumnos.

La inteligencia general es la “capacidad que activamos para solucionar problemas, pero cuando estos son de carácter emocional entonces hablamos de inteligencia emocional y para ello desarrollamos las habilidades emocionales que nos permiten alcanzar niveles más altos de bienestar y de desarrollo personal. Además debemos tener en cuenta las habilidades sociales por encontrarse integradas y vinculadas a aquellas” (Bisquerra, 2009a:143).

Las habilidades sociales se aprenden, se expresan a través de comportamientos verbales y no verbales entre las personas y dan lugar a respuestas apropiadas, y además que se producen recíprocamente y se hayan influidas por el contexto. Para su desarrollo en los niños juegan un papel clave los padres y los maestros ya que son los que van enseñando pautas, normas y actitudes para facilitarles la convivencia con los otros, como, por ejemplo, la empatía, la asertividad. (Bisquerra, 2011).

Aranda (2007) establece como funciones de las habilidades sociales las siguientes:

- a) Conocimiento de uno mismo y de los demás: los niños cuando se relacionan con sus iguales aprenden sobre sí mismos, sobre su identidad y, a su vez, gracias a los mensajes que les transmiten los demás sobre sí mismos van ayudando a conformar su autoconcepto y la autoestima.
- b) Conocimiento de las emociones y conductas de los demás que se activan en las relaciones con los demás, entre ellas están la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe; la empatía o habilidad para ponerse en el lugar del otro; el control y cuidado en el modo de interaccionar; la colaboración y cooperación, lo que conlleva trabajar juntos..
- c) Autocontrol y autorregulación de la propia conducta gracias al feedback realizado por los demás, es decir, los iguales actúan como reforzadores de conductas.
- d) Apoyo emocional y fuente de disfrute producido por las buenas relaciones con los otros y por el intercambio recíproco que conducen a lograr una unión afectiva.

En la actualidad, como comenta Bisquerra (2009b) todavía no está muy claro lo que son realmente las competencias emocionales. Se basan en la inteligencia emocional pero además reúnen otros aspectos, por ello algunos autores las denominan socio-emocionales. Como citábamos anteriormente, el modelo seguido por Goleman (1996) identifican inteligencia emocional y competencia emocional. Mckee, Boyatzis y Goleman (2002:69-73) propusieron cuatro categorías dentro de la inteligencia emocional:

1. Conciencia de uno mismo que incluye. la valoración adecuada de uno mismo y la confianza en uno mismo.
2. Autogestión que incluye: la autorregulación emocional, la transparencia, la adaptabilidad, el logro, la iniciativa y el optimismo.
3. Conciencia social: que incluye la empatía, la conciencia de la organización.
4. Gestión de las relaciones: que incluye el liderazgo inspirado, la influencia, el desarrollo de los demás, la gestión de los conflictos, el establecimiento de vínculos, el trabajo colaborativo.

Por otra parte, el GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona) estableció una clasificación de cinco tipos de competencias emocionales (Bisquerra, 2009):

- a) Conciencia emocional de las propias emociones, las de los demás y del clima emocional.
- b) Regulación emocional: consiste en la destreza para manejar apropiadamente los estados emocionales, reconociendo la vinculación que existe entre el pensamiento, la emoción y el comportamiento y de la influencia entre ellos. También consiste en el desarrollo de la habilidad de expresión de las emociones lo que da la posibilidad de regularlas (por ejemplo, ser capaces de controlar la impulsividad ante una situación de desagrado). Ambas capacidades facilitan el afrontamiento de las emociones negativas y además si se activan mecanismos de autorregulación se pueden convertir en positivas.

- c) Autonomía emocional: que engloba la autoestima, la automotivación, la actitud positiva ante la vida, la autoeficacia emocional (ser capaces de ser coherentes con los valores morales), la responsabilidad para tomar decisiones, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.
- d) Inteligencia interpersonal o competencia social a través del dominio de las habilidades sociales básicas como:
 - El respeto a los demás y el desarrollo de actitudes asertivas que sirven para comunicar los propios pensamientos y emociones.
 - La comunicación receptiva tanto verbal como no verbal; la comunicación con los demás expresando las emociones y sentimientos, es decir, compartiendo las propias emociones.
 - La cooperación y colaboración con los otros.
 - La prevención y resolución de conflictos.
 - Fomento de la habilidad para reconducir situaciones emocionales negativas.
- e) Competencias para la vida y el bienestar: habilidad que sirve para afrontar situaciones negativas que se presentan en el día a día y para ello se deben fijar objetivos positivos y realistas, ser responsables de las propias decisiones y si es necesario buscar el apoyo de los demás. Para ello, contamos con recursos que nos ayudan a ser capaces de producir buenas experiencias en situaciones difíciles, en el trabajo, en las relaciones con los demás y en nuestra propia vida interior (Bisquerra, 2007).

Saarni (1999:48) clasifica la competencia emocional en ocho subcompetencias que son:

1. Conciencia del propio estado emocional y de los propios sentimientos.
2. Habilidad para discernir las capacidades de los demás.
3. Habilidad para utilizar vocabulario emocional.
4. Capacidad de empatizar con las experiencias emocionales de los demás.

5. Habilidad para darse cuenta de que el estado emocional interno no se corresponde con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas utilizando estrategias de autocontrol que sirvan para regular la duración e intensidad de las emociones.
7. Conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen definidas por el grado de expresividad y el grado de reciprocidad en la relación con el otro.
8. Capacidad de autoeficacia emocional, es decir, la aceptación de la propia experiencia emocional.

Lazarus (1991) hace una clasificación de las competencias emocionales más amplia pero, en muchos de sus puntos coinciden con las de autores anteriores. En este caso están más desglosadas e incluyen algunas de forma más específica:

1. Toma de conciencia de los propios sentimientos.
2. Manejo de los sentimientos regulándolos.
3. Capacidad de percibir el punto de vista de los demás.
4. Capacidad de evaluar las normas sociales de forma crítica.
5. Capacidad de construir el yo de forma optimista y fuerte.
6. Ser responsable e implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Ser capaz de ser bueno, justo, generoso y compasivo.
8. Respetar a los demás.
9. Capacidad para identificar los problemas.
10. Capacidad para fijarse metas positivas y realistas.
11. Capacidad para resolver conflictos de forma positiva.
12. Capacidad de recibir mensajes tanto de forma verbal como no verbal.

13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando los sentimientos y pensamientos de forma verbal como no verbal demostrándoselo a los otros.
14. Capacidad de cooperar con los demás.
15. Ser capaz de negociar con los demás para resolver conflictos.
16. Ser capaz de decir no y mantenerlo en el tiempo.
17. Ser capaz de pedir ayuda cuando se necesita.

A continuación, se recogen las clasificaciones en un cuadro, en el que se puede percibir que, en 1991, Lazarus hizo una muy general con muchas categorías, después Saarni las ha sintetizado algo más y, por último, Bisquerra las ha resumido en cinco competencias que recogen varias de las de los otros dos autores. Por ejemplo, conciencia emocional de las propias emociones y de los otros de Bisquerra reúne varias de Lazarus y de Saarni, como conciencia del propio estado emocional y de los propios sentimientos, habilidad para discernir las capacidades de los demás, capacidad de empatizar con las experiencias emocionales y habilidad para darse cuenta de que el estado emocional interno del otro.

Tabla 2. Clasificaciones de las competencias sociales y emocionales según algunos autores

AUTORES	CLASIFICACIONES DE COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES
Lazarus (1991)	Toma de conciencia de los propios sentimientos. Manejo de los sentimientos regulándolos. Capacidad de percibir el punto de vista de los demás. Capacidad de evaluar las normas sociales de forma crítica. Capacidad de construir el yo de forma optimista y fuerte. Ser responsable e implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Ser capaz de ser bueno, justo, generoso y compasivo. Respetar a los demás. Capacidad para identificar los problemas. Capacidad para fijarse metas positivas y realistas. Capacidad para resolver conflictos de forma positiva.

AUTORES	CLASIFICACIONES DE COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES
	<p>Capacidad de recibir mensajes tanto de forma verbal como no verbal.</p> <p>Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones expresando los sentimientos y pensamientos de forma verbal como no verbal demostrándoselo a los otros.</p> <p>Capacidad de cooperar con los demás.</p> <p>Ser capaz de negociar con los demás para resolver conflictos.</p> <p>Ser capaz de decir no y mantenerlo en el tiempo.</p> <p>Ser capaz de pedir ayuda cuando se necesita.</p>
Saarni (1999)	<p>Conciencia del propio estado emocional y de los propios sentimientos</p> <p>Habilidad para discernir las capacidades de los demás</p> <p>Habilidad para utilizar vocabulario emocional</p> <p>Capacidad de empatizar con las experiencias emocionales</p> <p>Habilidad para darse cuenta de que el estado emocional interno del otro</p> <p>Habilidad para afrontar emociones negativas</p> <p>Conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen definidas por el grado de expresividad y el grado de reciprocidad en la relación</p> <p>Capacidad de autoeficacia emocional</p>
Bisquerra, 2007	<p>Conciencia emocional de las propias emociones y de los otros</p> <p>Regulación emocional: capacidad para manejar y expresar las emociones con el fin de regularlas</p> <p>Autonomía emocional</p> <p>Inteligencia interpersonal</p> <p>Competencias para la vida y el bienestar</p>

Fuente: elaboración propia.

Autores como Salovey y Mayer (1990) han identificado en las competencias emocionales cinco dimensiones básicas: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Siguiendo los apartados anteriores, referidos a la adquisición de las competencias sociales y emocionales y aplicadas a la vida escolar, algunos autores defienden que el conocimiento de las emociones facilita y promueve las interacciones interpersonales adecuadas que pueden conducir al éxito académico (Denham y cols., 2003; Trentacosta y Izard, 2007). La expresión y utilización de emociones positivas es una necesidad para entablar relaciones con los otros y, además, facilitan los procesos cognitivos (Garner, 2010). Si los niños de Educación Infantil aprenden a regular sus emociones tendrán mayores posibilidades de relacionarse bien con los compañeros, para

motivarse, para lograr metas académicas (Schutz y cols., 2006). En este sentido, los maestros afirman que la falta de competencia emocional dificulta el desarrollo integral de los niños pequeños (Buscemi y cols., 1996; Rimm - Kaufman y cols., 2000).

Tanto los padres como los profesores ocupan un lugar preponderante como promotores de la socialización y del desarrollo de la competencia emocional de sus hijos, y con ello les proporcionan experiencias para promover su desarrollo. Son importantes las contribuciones de la socialización y de desarrollo emocional de los padres para la adquisición de la competencia emocional de sus hijos (Denham cols., 2007). En este proceso juega un papel fundamental el modelado de la expresión emocional, la enseñanza de las emociones y las reacciones emocionales de los niños, es decir, si los padres se expresan de forma positiva, se abren y hablan sobre sus emociones, fomentarán reacciones igualmente positivas en sus hijos y les ayudarán a convertirse en personas emocionalmente competentes. En este sentido, juegan un papel primordial los maestros que son los que pueden promover una buena socialización de los niños con los compañeros y también en la escuela se produce un buen desarrollo emocional, social y académico.

Algunos investigadores en el campo de la educación están estudiando el vínculo entre la emoción y la cognición en el aula, tales como el impacto de las emociones de los niños en la participación en el aula y en su aprendizaje (Schutz et al., 2006). Por otra parte, se están llevando a cabo estudios acerca del uso pedagógico de las emociones (Meyer y Turner, 2007) y sobre cómo influyen las emociones de los maestros en el clima emocional dentro del aula.

En general, las investigaciones y publicaciones relacionadas con el clima emocional de aula se han centrado en niños de más de seis años de edad, es decir, en los que están escolarizados a partir de la etapa de Primaria. En cambio, en la de infantil es poco lo estudiado y se sabe que los educadores tienden a desarrollar las competencias emocionales a través de técnicas grupales pero tienen dificultades para promoverlas a nivel individual. Algunos profesores son conscientes de la importancia que tiene el manejo emocional en el aprendizaje y el bienestar de sus alumnos, por ello prestan atención y atienden a estas cuestiones en sus aulas, pero se encuentran con una

dificultad que es la falta de entrenamiento en la gestión de sus propios sentimientos y emociones (Zembylas, 2007).

Entre las competencias sociales podemos hablar de la empatía por su relevancia en las relaciones con los demás. Algunos investigadores la definen de forma común como una emoción moral relacionada con la conciencia que se tiene sobre los demás, que facilita las relaciones interpersonales e influye en el compromiso altruista con las demás personas (Pizarro y Salovey, 2002). Zepf and Hartmann (2008) la describen como el proceso de otra persona que se asume como propio y la clave está en comprender por qué y cómo piensa, poniéndose en su lugar.

A menudo, se incluye la empatía como componente de la IE y como respuesta a otras experiencias emocionales (Caruso y Mayer, 1998). Davis (1980) sostiene que es un concepto multidimensional complejo que requiere una medida cuidadosa, definiciones claras y una única estrategia para poder conectar los componentes emocionales y cognitivos. Para ello, propone un modelo para trabajar la habilidad empática y conectarla con la cognitiva, que consiste en hacer, en primer lugar, que el sujeto se imagine (proceso cognitivo) y se identifique (dimensión empática) con personajes ficticios de libros, películas. En segundo lugar, que tome conciencia (proceso cognitivo) de la perspectiva o punto de vista de otras personas (actitud empática). Seguidamente, que el entrevistado experimente sentimientos de calidez, compasión y preocupación por los personajes que tengan experiencias negativas; y, por último, que sienta angustia personal (dimensión afectiva), es decir, que se sienta mal en situaciones en las que otros tienen dificultades o problemas (Davis, 1980).

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ETAPA DE INFANTIL

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se hace un estudio, a través de las leyes educativas, de la evolución de la educación socioemocional dentro de la etapa de Educación Infantil desde el comienzo de su institucionalización hasta nuestros días, es decir a partir del momento en el que es considerada como parte inicial y fundamental para el desarrollo integral de los niños. También se hace una breve revisión de algunos programas y propuestas de educación socioemocional para la etapa de Infantil que se están llevando a cabo en España.

Hasta hace pocos años, acabando el siglo pasado, no se había valorado la dimensión social y emocional de los alumnos como objeto de la educación; por consiguiente, tampoco el profesorado se sentía en la necesidad de estar formado en estas habilidades. Solamente se le exigía una buena preparación intelectual para transmitir conocimientos a sus alumnos y que estos, a su vez, los aprendieran sin más. Lo único que interesaba en la escuela era el desarrollo de la inteligencia racional, y se desconocía e ignoraba todo lo relacionado con las pasiones y las emociones. La atención de estos se dejaba en manos de la familia, ya que eran los padres los responsables de educar socioemocionalmente a sus hijos y el maestro era simplemente un transmisor del saber. Un profesor no se fijaba en si un niño estaba triste, aislado, nervioso, preocupado., simplemente hablaba y preguntaba, hacía exámenes. Si bien es verdad que a lo largo de la historia ha habido algunas excepciones sobre todo en la etapa de infantil que solían ser maestras y tendían a ser más maternas, la mayoría de las veces existía una barrera entre ellos porque la sociedad lo aconsejaba. Había mucha distancia entre el docente y el discente e incluso entre padres e hijos.

Actualmente, esto ha cambiado bastante, se ha producido un claro acercamiento entre profesores y alumnos. Por una parte, porque hoy en día la situación social es diferente, muchos niños pasan demasiadas horas en la escuela, incluso antes y después

del horario escolar programado en las escuelas y, por ello, necesitan recibir por parte de sus maestros la dedicación de la que se les está privando en ese tiempo en sus familias y la atención tanto cognitiva como emocionalmente por sus maestros. También la organización familiar se ha modificado, se producen más separaciones, los niños están mucho tiempo solos en casa sin cuidados parentales, la situación laboral es más difícil en las familias, se ha incorporado la mujer al trabajo, existen muchos problemas de paro, hay una exigencia cada vez mayor de invertir más tiempo en el lugar de trabajo. Por estas causas y muchas más los niños se encuentran en una situación de desventaja socioemocional. Requieren ser educados en esta dimensión por lo que los maestros precisan de una buena formación socioemocional.

Se percibe una exigencia cada vez mayor de incluir dentro de los Planes de Estudio de las Universidades de Magisterio materias con contenidos de carácter socioemocional o de manera transversal para formar bien a sus alumnos, que serán los futuros maestros que tendrán que educar a esos niños del mañana. Por ello, los centros de Educación Infantil deben preocuparse por formar a sus profesores que están ya trabajando en ellas para estar actualizados en todas las áreas.

Ya en el año 1936, Bridges delimitó el marco de definición de la emoción infantil como “la reacción particular del individuo a una estimulación súbita, intensa o de extrema relevancia (p. 17)”. En este sentido y siguiendo a este autor, podemos pensar que los niños por sí solos serían incapaces de manejar esos impulsos provocados por una situación concreta y hacerles frente de forma adecuada. Es más, teniendo en cuenta los últimos cambios ocurridos en nuestro tiempo y sociedad en la que ha surgido la necesidad de educar social y emocionalmente no solo a los padres sino también a los profesores. Como escribe López Cassá (2011:155) “tanto las familias como los maestros deben educar a sus niños para favorecer su desarrollo integral y personal desde el principio y el resto de su vida, para favorecer, de este modo, el aprendizaje, desarrollo y enriquecimiento de capacidades y competencias emocionales, para lograr la armonía, el bienestar y su felicidad, para saber convivir”.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, hoy en día, al producirse una temprana separación de los bebés de sus padres y madres debido a su necesidad de ir a

trabajar, los maestros se ven obligados a estar preparados para atenderles y ayudarles en su adaptación y desarrollo como controlar los esfínteres, gatear, andar, socializarse, expresar sus emociones, sentimientos. También son considerados como figuras claves, no solo en su educación para la vida actual sino también para la futura, es decir con un carácter más preventivo para evitar, en la medida de lo posible, la ulterior ingesta de antidepresivos, debido, por ejemplo, a situaciones difíciles y conflictivas, y enseñarles habilidades y estrategias para saber afrontarlas de forma natural.

Por estas y otras razones, parece obvio el interés por fomentar la formación en estas habilidades de los profesores para ayudarles a sentirse capaces de dirigir la dinámica de su aula. En nuestro estudio, al hacer un repaso del Libro Blanco del Grado en Educación Infantil, se percibe que existe una clara necesidad de desarrollar desde las Facultades de Magisterio las competencias socioemocionales de sus futuros maestros. Por ello, los que ya están trabajando deberán ser formados en estas habilidades sociales y emocionales para poder cumplir con las exigencias y necesidades actuales de nuestra sociedad y procurar llevar a cabo de forma óptima la educación integral de su alumnado.

2. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA DE INFANTIL EN LAS ÚLTIMAS LEYES DE EDUCACIÓN

A continuación se va a hacer una comparativa de los principios de las leyes LOGSE (1990), LOCE (2002) y LOE (2006) referidos a la dimensión socioemocional de los niños en estas edades. No se hace un análisis exhaustivo de los aspectos de la ley de reciente implantación LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), debido a que no se han hecho cambios con respecto a la etapa de Educación Infantil.

En el contenido del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo se aprecia la diferencia de matiz y carácter educativo que se debe dar a la Educación

Infantil en relación a la idea de guardería con la que, hasta la fecha, se había asignado. Para ello se incide en la necesidad de contar con profesionales especializados para esa etapa, que trabajen las áreas propias del desarrollo, como son conocer y controlar su cuerpo, ser autónomos, desarrollar labores propias de la edad, observar y explorar su medio más próximo, relacionarse con las personas más cercanas como la familia. Se insiste en que para que de verdad se produzca el desarrollo integral de los niños se deben ejercitar, entre los 0 y 6 años, todas y cada una de sus capacidades, físicas, afectivas, sociales, psicomotoras, sociales y cognitivas a través del juego, del arte, de la plástica, de la música, de la psicomotricidad, de la expresión oral y corporal, para comunicarse con los demás.

Entre los principios en la educación de esta etapa, presentes las tres leyes, cabe destacar:

- El centro de infantil debe contribuir al desarrollo educativo de los niños en sus primeros años.
- La educación del niño es un proceso continuo.
- La educación debe ser global y basarse más en la experiencia del niño que en la adquisición de conocimientos.

En este sentido, Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010) realizaron un análisis de las tres leyes dentro del marco de la Educación Infantil. Según estos autores, se trata de una etapa con identidad propia que está dividida en dos ciclos, el primero que va de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años. En ambos ciclos la educación no es básica y por lo tanto no es obligatoria, siendo gratuita en el segundo ciclo al ser subvencionada por el Estado desde el curso académico 2000-2001.

Entre las finalidades que se contemplan en la Educación Infantil desde el principio encontramos la contribución de forma integral al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. La colaboración es fundamental entre familias y centro y las administraciones públicas garantizarán la escolarización de todas las familias que lo solicite.

Una de las diferencias que se pueden encontrar entre las tres leyes es que, por ejemplo, en la LOCE (2002) se contemplaba la admisión de alumnos con necesidades educativas especiales, inclusión que no se aprecia en las leyes restantes. Tampoco son exactamente iguales en el apartado referido a los objetivos de la Educación Infantil. En este sentido podemos ratificar con Sanchidrián y Ruiz Berrio, (2010) que:

La LOGSE (1990:28931) estableció como objetivos:

- Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
- Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
- Relacionarse con los demás y aprender pautas elementales de convivencia.

En segundo lugar, la LOCE (2002:45195) establece los mismos objetivos que la LOGSE y añade los siguientes:

- Desarrollar habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.
- Iniciarse en una lengua extranjera en las TIC.

En tercer lugar, la LOE (2006:17167) además de los anteriores añade:

- Desarrollar sus capacidades afectivas
- Relacionarse con los demás y aprender pautas elementales de convivencia y relación social, así como en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión
- Iniciarse en habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Como se puede observar en la LOGSE se empezaba a considerar la necesidad de desarrollar la capacidad de relacionarse con los demás y aprender pautas elementales de

convivencia. En la LOCE las incluye, pero no añade ninguna nueva. En la que existe más interés por la educación socioemocional es en la LOE que además de incorporar el desarrollo de capacidades afectivas y las pautas elementales de convivencia, agrega la capacidad de relación social y de aprender a resolver pacíficamente los conflictos (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010). Como hemos dicho al principio de este capítulo, la LOMCE no incorpora nada nuevo en esta etapa en cuanto a los principios y contenidos.

En definitiva, en las cuatro leyes expuestas en párrafos anteriores se identifican los siguientes puntos en común:

- Los contenidos educativos se organizan en áreas correspondientes a los ámbitos del desarrollo infantil.
- Se realizan actividades globalizadas que tengan interés y significado para niños.
- Se promueven actividades basadas en la experiencia, juego y ambiente de afecto y confianza.
- La educación infantil debe ser impartida por maestros con la especialización correspondiente.

3. DESARROLLO EVOLUTIVO SOCIAL Y EMOCIONAL INFANTIL

Punset (2011), sostiene que el mejor momento para enseñar a los niños cuestiones acerca de las emociones es a partir de los dos o tres años hasta que acaban los estudios de enseñanza obligatoria, es decir, durante la época escolar. Para ello, es importante estar atentos al período de su desarrollo psicoevolutivo, es decir, antes de los dos años es el adulto el que va orientando las reacciones emocionales del niño y a partir de esta edad él mismo debe ir tomando conciencia de sus propias emociones a través de la autopercepción, expresando y aprendiendo a manejarlas e ir realizando procesos cada vez más complejos.

Para abordar el tema de la educación integral del alumnado, los profesores de Educación Infantil deben tener una buena formación en competencias sociales y emocionales para educar y enseñar a sus alumnos partiendo del conocimiento y desarrollo de las suyas propias. Asimismo deben ser conocedores del desarrollo evolutivo de 0 a 6 años y, según la propuesta de este estudio, de la competencia socioemocional. Tal y como nos indica Del Barrio (2005) en los primeros meses del niño, se desarrollan signos emocionales más generales y difusos pero a medida que van creciendo se determinan en progresión y su identificación es más específica puesto que son capaces de expresarlos. En efecto, tanto es así que gran parte de los estudios realizados por Erikson (1963) y Piaget (1964), ofrecen evidencias en este terreno que pasamos a exponer a continuación.

Erikson, pertenece a la escuela psicoanalista, estaba más interesado en el desarrollo psicosocial que en el cognitivo, es decir, en conocer cómo se socializan los niños y su efecto sobre la formación de su identidad personal. Cree que el desarrollo afectivo se da durante toda la vida de una persona y consta de ocho fases. En cada fase, la persona tiene que realizar una tarea específica a través de la cual irá desarrollando una serie de capacidades. En cada etapa se produce una crisis psicosocial con dos polos opuestos, uno negativo y otro positivo, cuya superación hará que la persona avance en el desarrollo de sus capacidades afectivas. Tiene que ir realizando diferentes tareas con las que irá ejercitando sus capacidades y logrará un buen desarrollo afectivo si va superando las crisis de las correspondientes etapas (Bordignon, 2005).

En esas crisis del desarrollo tienen gran relevancia la opinión y actitud de las personas que rodean a los niños. Si sus cuidadores demuestran confianza y valoran de forma positiva la conducta del niño contribuirán de forma decisiva al desarrollo socio-emocional sano y, por consiguiente, a la formación de su personalidad.

Los niños pequeños van adquiriendo poco a poco autonomía, percibiendo y adoptando valores y actitudes de su entorno. Observan, imitan a los demás y aprenden modelos que van contribuyendo al desarrollo del aprendizaje socioemocional. Se van dando cuenta de los límites y normas que se les van imponiendo. Aprenden a valorar las consecuencias que pueden tener sus acciones de acuerdo a un código moral que impera

en su cultura y así se van formando los criterios morales que condicionarán su vida. En muchas ocasiones, los padres o profesores amenazan a los niños con algún castigo o les protegen en exceso, lo que les puede generar inseguridad (Erikson, 1963).

A esta edad los niños son egocéntricos, es decir, tienen un pensamiento centrado en su punto de vista, creen que los demás sienten, perciben y piensan lo que ellos mismos. Solo quieren hacer lo que les place y entran, en muchos momentos, en crisis con sus cuidadores porque buscan diferenciarse, independizarse, desarrollar su propia autonomía. Surge así el negativismo y oposición a lo que se les mandan porque son muy obstinados.

En estas edades son débiles emocionalmente, tienden a desarrollar temores a veces absurdos como a la oscuridad, a los monstruos, a los animales, a situaciones y seres irreales creados en su imaginación. Están muy atentos a las noticias e historias que cuentan los mayores sobre alguna catástrofe o hecho impactante, lo que les puede producir temores como ser raptados, perderse, ser víctimas de alguna acción que se imaginan o lo que han observado.

En la descripción de las etapas de Erickson (1963), aparecen desarrollos positivos de aspectos de la personalidad frente a otros negativos; ambos se dan por la intervención de las personas cercanas a los niños y que pueden favorecer o perjudicar la formación de su identidad. A continuación se nombran las ocho etapas y se detallan las cuatro primeras por ser las que nos más nos interesan en el rango de edad de 0 a 6 años:

1. Fase de sentimiento de confianza versus desconfianza: se produce una crisis entre la confianza y la desconfianza y si se supera se desarrolla la esperanza. Los niños desde que nacen hasta más o menos un año y medio de vida van desarrollando la capacidad de confiar en los demás (sus cuidadores). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño confiará y se sentirá seguro de sus propios recursos y en su entorno. Si no lo logra, experimentará miedo y desconfianza de los demás, dando lugar a inseguridad y estados ansiosos. En esta edad los niños dependen de los adultos, tanto padres como educadores, por ello, es clave que tengan fe en ellos.

2. Sentimiento de autonomía versus vergüenza y duda: se produce crisis entre la autonomía y la vergüenza que se suele superar entre el primer y el tercer año dando lugar a la autonomía. Los niños van haciéndose cada vez más independientes de sus cuidadores, van eligiendo, por ejemplo, qué ropa ponerse, con qué o a qué jugar. Se van diferenciando y despegando de los demás. Con el desarrollo del lenguaje van adquiriendo la capacidad para expresar sus necesidades y pensamientos lo que les ayuda a sentirse más “independientes”. Si se les respeta, anima y acepta su autonomía, los niños se sentirán confiados y seguros; si, por el contrario, se perciben muy controlados y criticados se sentirán inseguros y dependientes de los demás, provocándoles dudas para actuar, inseguridad, baja autoestima, vergüenza. El éxito en esta fase es que el niño sea consciente de que es un ser independiente del adulto y que puede tomar sus propias decisiones; para ello el niño debe tener gran confianza en sí mismo, sentirse capaz de elegir y a la vez que los adultos les animen y apoyen sus iniciativas sin exigirles por encima de sus capacidades. Si ocurre lo contrario, dará lugar a sentimientos de vergüenza y duda acerca de sus capacidades.
3. Sentimiento de iniciativa versus culpa y miedo. Cuando se produce la crisis da lugar a un sentimiento de culpa y si se supera esta dará lugar al propósito. Se desarrolla entre los tres y los cinco años. Se sienten capaces de hacer cosas por sí mismos, de planificar, inventar e iniciar actividades con otros miembros de su entorno. Esto les ayuda a desarrollar la capacidad de sentirse seguros para poder emprender y dirigir actividades en grupo, tomar decisiones y, en definitiva, de tener iniciativa para emprender pequeños proyectos o jugar con los demás. Si no es así, y se sienten criticados y controlados, tanto por los demás como por sí mismos, no lograrán desarrollar esta capacidad, lo que les provocará sentimientos de culpa y serán personas manipulables por los demás y carentes de iniciativa.
4. Sentimiento de laboriosidad versus inferioridad. Su crisis provoca sentimiento de inferioridad y si la superan da lugar a la competencia. Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar el sentimiento de orgullo

por sus logros (Erikson, 1963). Elaboran proyectos y los ponen en práctica. Si son apoyados por sus educadores y padres se sentirán seguros para llevar a cabo sus planes, si por el contrario son criticados carecerán de iniciativa y serán poco productivos.

5. Identidad versus difusión del rol en la adolescencia.
6. Intimidad versus aislamiento en la adultez joven.
7. Generatividad versus estancamiento en la adultez.
8. Entereza versus desesperación en la vejez.

Por otro lado, Piaget (1964) nos aporta su teoría cognitivista en la que divide el desarrollo psicoevolutivo de los niños en varias etapas, y las que interesan de ellas por el rango de edad para el presente estudio son las siguientes:

1. La etapa sensorio-motora, que se subdivide en seis estadios:
 - a. Estadio de los mecanismos reflejos concretos con adaptaciones innatas (0-1 mes): el bebé reacciona ante los sonidos, observa objetos a una distancia de 20 cm.
 - b. Estadio de las reacciones circulares primaria (1-4 meses), con adaptaciones adquiridas a través de la repetición, imita movimientos, reacciona cuando desaparece un adulto.
 - c. Estadio de las relaciones circulares secundarias (4-8 meses), repite conductas que sabe que producen unos efectos concretos, alcanza objetos, presta atención a objetos pequeños, sigue con la vista algún objeto que se le cae, busca al cuidador cuando se esconde.
 - d. Estadio de coordinación de los esquemas de conducta previos (8-12 meses): primeras conductas inteligentes que se van haciendo más complejas, imita sonidos silábicos, reproduce gestos aprendidos por imitación como un beso.

- e. Estadio de reacciones circulares terciarias (12-18 meses): aparecen variaciones y repeticiones observando resultados.
- f. Estado de representación mental (18-24 meses): interiorización de la acción, aparecen los primeros símbolos, conservación del objeto incluso con desplazamientos invisibles, imitación diferida, por ejemplo, la acción de barrer.

2. Etapa pre-operacional que divide en dos estadios:

- a. Estadio pre-conceptual (2 a 4 años): se ligan los pensamientos con las acciones, el niño solo ve su punto de vista, se produce concentración pero al mismo tiempo hay descentración; no percibe el principio y el final de un proceso; desarrollo del pensamiento lógico; destaca el egocentrismo, reconoce conceptos espaciales como arriba-abajo.
- b. Estadio intuitivo (4 a 7 años): los pensamientos están ligados a los juicios percibidos, clasifica figuras geométricas con formas simples.

Establece dos períodos para entender el desarrollo afectivo, social y emocional de los niños de 0 a 6 años. El primero, llamado preoperatorio que va de dos a siete años (es el que interesa) y, el segundo, el operatorio desde los siete años (Piaget e Inhelder, 1920:106).

Según Piaget (1964:49) el desarrollo socioemocional entre los 0 a 6 años es el siguiente:

- 1. De 0 a 1 mes: sonrisa automática; come cada tres horas succionando el pecho de la madre, se molesta cuando les cubren la cara; llora cuando experimenta necesidades básicas; reacciona de forma positiva cuando oye la voz de su madre.
- 2. De 1 a 2 meses: se inicia la sonrisa social hacia su cuidador; observa rostros de las personas cercanas; emite sonidos cuando se siente satisfecho

3. De 2 a 3 meses: se da la vuelta cuando oye voces; es capaz de distinguir los sonidos familiares; protesta cuando se aleja la madre o el cuidador; sigue con la mirada a su cuidador cuando le habla.
4. De 3 a 4 meses: intenta darse la vuelta cuando oye ruidos; busca con la mirada al que le habla; llora demandando atención.
5. De 4 a 5 meses: disfruta jugando a esconderse con su cuidador (cucú-tras); reconoce la voz y la figura de los familiares; sonrío cuando se ve reflejado en el espejo; imita sonidos; empieza a balbucear.
6. De 5 a 6 meses: distingue a la madre de los extraños; sigue la música; imita ruidos como toses; escucha atentamente sonidos de su alrededor.
7. De 6 a 7 meses: se inicia la curiosidad cuando aparecen personas extrañas; se inicia la relación de apego con el padre; reconoce su nombre cuando le llaman; atiende ritmos musicales.
8. De 7 a 8 meses: sonrío al cuidador; reconoce a familiares cercanos como el padre, los hermanos, abuelos.; reconoce la voz de su madre sin verla; reconoce órdenes de familiares cercanos; extiende los brazos para que le cojan.
9. De 8 a 9 meses: se alegra cuando logra coger algo; hace gracias para que los demás se rían; se pone ansioso cuando se va la madre, llora y se calma pronto cuando se va su cuidador; comprende órdenes sencillas; repite sílabas para expresar deseos.
10. De 9 a 10 meses: saluda con la mano por imitación; llora cuando hay extraños; comprende el “no”; llama a su mamá.
11. De 11 a 12 meses: le gusta ser el centro de atención; es posesivo con sus cosas, hace palmaditas para expresar alegría, responde con gestos a las preguntas.
12. De 13 a 15 meses: repite acciones que le dan risa y demanda continua atención de los mayores.
13. De 16 a 18 meses: reconoce la ausencia de un familiar y pregunta por él.

14. De 19 a 21 meses: juega con otros niños y les sonrío y se alegra cuando aparece alguna persona conocida.
15. De 22 a 24 meses: reconoce a todos los miembros de su familia por su nombre, se ríe mucho cuando algo le hace gracia, atienden a cuentos cortos.
16. De 2 a 3 años: toma decisiones, se reconoce en el espejo y se llama por su nombre.
17. De 3 a 4 años: habla espontáneamente de su familia, charla con otras personas que no son de su familia pero viven cerca, como vecinos; se va adaptando al centro educativo.
18. De 4 a 5 años: reconoce expresiones de emociones en fotos e imágenes; escoge sus amigos; disfruta de su compañía y dirige las actividades y juegos con ellos.
19. De 5 a 6 años: se siente autónomo para resolver los conflictos con los demás; expresa sentimientos, deseos.; se relaciona e interactúa de forma espontánea con sus compañeros y amigos; mantiene conversaciones con adultos.

Piaget e Inhelder (1920:109) considera “la representación como elemento fundamental para el desarrollo de la afectividad y las relaciones sociales. Distingue entre el objeto sensomotor que es de contacto directo que tiende a olvidarse cuando desaparece; en cambio, el afectivo está siempre presente y se evoca en todo momento incluso en su ausencia y entraña nuevos afectos en forma de simpatías y antipatías duraderas hacia las demás personas. Alrededor de los tres años se produce una “crisis de oposición” que se caracteriza por la necesidad de afirmación e independencia y de lucha o rivalidad contra los mayores, que a su vez le conduce a conquistar su afecto y estima”.

En su estudio diferencia entre dos tipos de relaciones afectivas que mantiene el niño, por un lado con los adultos y, por otro, con los iguales, “constituyendo un proceso continuo, progresivo y no regresivo y constructivo de socialización” (Piaget e Inhelder, 1920:115-118).

Considera que los aspectos cognoscitivos y afectivos de la conducta son inseparables y van unidos entre sí. “El niño pasa de una concentración subjetiva en todos los ámbitos a una descentración cognoscitiva, social y moral a la vez” (Piaget e Inhelder, 1920:129). El juego es el ámbito en el que se desenvuelven las dimensiones cognoscitivas y afectivas, que se inicia en el período entre los dos y los siete años, y se consolida el de tipo juego simbólico que combina la realidad y el yo subjetivo.

En un principio, la afectividad está centrada y se realiza dentro del entorno de la familia y a medida que los niños van creciendo se va ampliando y además se multiplican las relaciones sociales. A estas van unidos unos sentimientos morales que se imponen desde la autoridad, y después se van interiorizando y evolucionando hasta conseguir que exista un respeto mutuo y recíproco. Se producen intercambios individuales e interindividuales y así se genera el denominado proceso de socialización (Piaget, 1920: 129-130).

Palacios, Marchesi y Coll (2009) recogen en su libro ideas sobre el desarrollo psicoevolutivo socioemocional de los niños de estas edades infantiles. Escriben sobre la importancia que tiene en la vida emocional desde la primera infancia el apego o vínculo afectivo que el niño establece con una o varias personas del sistema familiar. Consta de tres elementos: conductas de apego (proximidad e interacción privilegiada con esas personas cercanas); representación mental en la que los niños construyen una idea de cómo son dichas personas y lo que pueden esperar de ellas; y sentimientos de bienestar con la presencia o ansiedad por la ausencia.

Por otro lado afirman que “el apego tiene una función adaptativa y sirve para proporcionar seguridad emocional a los niños. Para el desarrollo sano, es fundamental que los bebés establezcan vínculos de apego adecuados con las personas adultas que les cuidan y educan y, a su vez, vínculos de amistad con sus iguales compartiendo entre ellos experiencias y juegos” (Palacios, Marchesi y Coll (2009:20).

Los bebés para comunicarse con los cuidadores utilizan expresiones emocionales, que son señales muy potentes y regulan las conductas de los cuidadores. Al principio estas expresiones son faciales como sonrisas, enfados, tristezas y sorpresas.

A medida que van creciendo, esos gestos se van haciendo más selectivos, rápidos y duraderos y van logrando socializarse con las personas cercanas de apego.

En el primer año, es clave que las madres muestren emociones positivas a sus hijos, evitando mostrar cólera, tristeza y miedo. A los dos años, emergen expresiones faciales que muestran el control infantil de la expresión emocional. A través del desarrollo del lenguaje verbal se produce una nueva forma de expresión emocional y de los sentimientos que están muy influenciados por las relaciones establecidas con sus padres o cuidadores (Palacios, Marchesi y Coll, 2009).

Entre los 8 y 10 meses, se desarrolla la capacidad de referencia social que sirve a los bebés para interpretar las emociones de sus cuidadores y les facilita la regulación de la propia conducta (por ejemplo, si el padre o madre pone una cara de enfado intentan cambiar su comportamiento porque saben que lo que han hecho no es aceptado por ellos).

Entre el segundo y tercer año, gracias al uso del lenguaje y del juego simbólico, se inicia el desarrollo de la capacidad para comprender las emociones de los demás. En este tipo de juego se produce una relación entre los estados afectivos propios y el de los demás (la empatía), adoptándose distintos estados emocionales, algunos diferenciadores de los propios. Por ello, son capaces de empatizar y compartir como y lo que se sienten los demás y así van respondiendo de forma vicaria a las expresiones emocionales de los otros (por ejemplo, imitando miméticamente las expresiones faciales). En la adquisición y desarrollo de interacciones empáticas positivas juegan un papel fundamental el vínculo original del apego.

Las emociones morales, como el orgullo, la vergüenza, sentimientos de culpa, aparecen alrededor del segundo año de vida. Son emociones autoconscientes porque requieren de la conciencia del yo relativamente evolucionada. En gran medida son motivadas por la empatía hacia los demás. Estas emociones son potentes inhibidores de la agresividad y regulan el comportamiento social de acuerdo con los estándares convencionales y morales y su función no solo es correctiva sino también preventiva (Palacios, Marchesi y Coll, 2009).

4. FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ETAPA DE INFANTIL

De Andrés Vilorio (2005) afirma que cada vez se van haciendo más conscientes padres, profesores, médicos. de la necesidad de educar emocionalmente desde edades tempranas a los niños ya que en muchas ocasiones sus necesidades de relación con los demás y las emocionales están siendo satisfechas por las nuevas tecnologías como la televisión, los videojuegos y no por sus padres y maestros que les sirven de modelos de aprendizaje. Además cada vez les resulta más difícil poder controlar sus emociones ya que tienen falta de estrategias para ello, y también tienen problemas de relación con los demás por carecer de habilidades de comunicación, de empatía y de resolución de conflictos. La escuela puede colaborar en la educación emocional proporcionando un currículum en el que se integren los conocimientos y, las emociones, se favorezca la adquisición de la inteligencia emocional y se invite a trabajar con las familias con el fin de mejorar la autoestima, la empatía, la felicidad, el bienestar.

Ibarrola y de Davalillo (2003:2) indicaban que “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”. Ambos autores sostienen que hay demasiada preocupación por desarrollar la parte intelectual de nuestro alumnado descuidando la importancia del desarrollo de la dimensión emocional. Por esta razón, hay que trabajar en la capacitación socioemocional desde el principio de la vida para enseñar a los alumnos a controlar sus emociones que le ayudarán a aprender más y mejor. No debemos olvidar que, en muchas ocasiones, la parte emocional perjudica a la intelectual debido a que es más fuerte y no la deja trabajar con éxito.

En la escuela, los maestros deben ser formados en competencias que les ayuden a gestionar el aprendizaje que redunde en la autogestión de las emociones de sus alumnos, desarrollando capacidades de relación con los demás, aprendan a reflexionar sobre sus propias emociones, a formarse en el concepto de sí mismos, desarrollar su autoestima, a reconocer las emociones y sentimientos de los demás a través de las suyas propias, resolver conflictos de forma pacífica. Por tanto, se insiste en que el docente debe estar capacitado para controlar las tensiones emocionales que se puedan producir

en su aula, manejarlas de modo inteligente y saber comunicarse con las familias de sus alumnos.

Los centros de Educación Infantil y, en concreto, los maestros deben ser conscientes de la relevancia que tiene un buen desarrollo de la educación emocional para adaptarse a las experiencias, procesos y afectos que se producen dentro de sus clases. Tal y como afirman Saarni (1999), para ser competente emocionalmente es necesario desarrollar varias capacidades relacionadas con los siguientes procesos:

La conciencia de las propias emociones.

- La conciencia de las emociones que tienen las otras personas.
- La actitud empática.
- El reconocimiento de que no todas las expresiones emocionales se corresponden con las emociones internas.
- El ajuste adaptativo de las emociones negativas autorregulándolas para reducir la intensidad y duración de los estados emocionales.
- La conciencia de la influencia de la expresión emocional en las relaciones con los demás.

Muchos alumnos de infantil se incorporan a las escuelas sin un desarrollo mínimo de habilidades emocionales y sociales porque no se las han enseñado en sus familias. Este hecho afecta a los centros educativos que se ven en la necesidad de realizarlo en sustitución de los padres. Para ello, se están desarrollando cada vez más programas de formación del profesorado en estas competencias, en metodologías más apropiadas y en investigación-acción para mejorar la labor educativa. A pesar de ello, no se debe olvidar la función clave de los padres en este aspecto, quienes deben trabajar en coordinación con los centros educativos (Aranda, 2007).

La escuela se ha propuesto como objetivo fundamental el desarrollo integral del niño como persona, incluyendo las relaciones interpersonales y la adquisición de habilidades sociales y emocionales que son susceptibles de mejora en condiciones favorables de aprendizaje en la escuela y están relacionadas con el desarrollo cognitivo

y con la correcta socialización del niño con sus iguales. Es necesario no esperar a que aparezcan los problemas sociales sino que es preciso llevar a cabo una acción preventiva mediante una educación social y emocional apropiada. En el caso de que se detecten déficits en los primeros años se deben solventar y no esperar a que se arreglen por sí solos, ya que con los años suelen agravarse. Se ha visto que los niños que no tienen conductas sociales apropiadas suelen experimentar aislamiento social y rechazo y además no solo son problemas en su vida presente sino también lo estarán en la futura. “Las habilidades sociales no solo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, profesores y padres sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales” (Aranda, 2007:113).

Algunos autores escriben sobre la necesidad de realizar acciones preventivas desde la etapa infantil, y para ello se están haciendo algunos cambios tanto en el currículum de esta etapa, como en la formación del profesorado y en el entorno inmediato. Los programas de prevención se basan en la interacción individuo y contexto y en enseñar competencias sociales para mejorar el clima social y emocional del aula y con ello se está observando que se ayuda a prevenir acciones de violencia que se puedan generar en el futuro. En la actualidad, prevalece el modelo ambiental y ecológico centrado en la interacción entre los alumnos, alumnos-profesores y con su contexto tanto social como físico. Se están llevando a cabo programas para intervenir sobre las causas que están produciendo desajustes en el desarrollo psicosocial de los niños, posibilitándoles de esa manera la adquisición de habilidades y competencias que les capaciten para el desarrollo de las relaciones sanas con los demás (Sánchez Arroyo, 2009).

Bisquerra y Pérez Escoda (2012) consideran que la enseñanza y el aprendizaje de competencias emocionales en infantil se convierte en una forma de educación preventiva primaria inespecífica, como anticiparse a estados depresivos, manejar el estrés, evitar la violencia, y tiene como fin disminuir la debilidad de las personas ante situaciones negativas.

Es importante por ello, enseñar a desarrollar la regulación y gestión emocional que es la capacidad para manejar sus emociones de forma apropiada. Para ello, padres y

maestros, deben ayudarles a tomar conciencia de la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento y a conseguirlo con el desarrollo de varios mecanismos como el de la expresión emocional apropiada, el de la regulación de emociones y sentimientos, el de las habilidades de buenas estrategias de afrontamiento, el de la capacidad para autogenerar emociones positivas (López Cassá, 2011).

También se debe tener en cuenta la necesidad de fomentar su autonomía emocional que engloba la autoestima o imagen positiva de uno mismo sintiendo autosatisfacción; la automotivación como parte fundamental de la emoción; autoeficacia emocional, es decir, sentirse capaces para generar emociones agradables; una actitud positiva ante la vida manifestando optimismo, con la intención de ser generoso, bueno, comprensivo; la capacidad para analizar de forma crítica las normas sociales y acatarlas de forma consciente; la responsabilidad de las propias acciones respondiendo de los propios comportamiento; la autoeficacia emocional desarrollando la capacidad para sentirse bien; la resiliencia siendo hábiles para afrontar los problemas y disgustos de forma controlada y racional (López Cassá, 2011).

Otro aspecto a tener en cuenta en la educación de los niños, es que estos tienen que relacionarse con los demás y para ello es necesario enseñarles a adquirir buenas habilidades sociales que les sirvan para escuchar, respetar, comunicarse de forma receptiva, expresiva, compartir emociones, cooperar, ser asertivos, prevenir conflictos y solucionar problemas, gestionar situaciones sociales en distintos contextos (López Cassá, 2011).

Álvarez González (2001) sostiene que los maestros a través de la formación de este tipo de programas consiguen a través de sus actitudes en clase producir efectos positivos en sus alumnos, como por ejemplo:

- Mejorar y aumentar de las habilidades interpersonales satisfactorias.
- Mejorar la autoestima.
- Disminuir el índice de violencia y agresiones y las conductas antisociales.
- Mejorar el rendimiento académico.

- Disminuir el consumo de drogas.
- Mejorar la adaptación escolar, familiar y social.
- Disminuir las depresiones, la ansiedad, el estrés y los trastornos de la alimentación y los pensamientos autodestructivos.

En infantil se van forjando unas actitudes hacia el trabajo escolar, es decir, se van estableciendo algunas rutinas, se empieza a desarrollar desde los primeros años la capacidad de esfuerzo, la responsabilidad del trabajo personal. Cuanto mayor sea la inteligencia emocional, menores serán los sentimientos de agotamiento, de estrés y mejores las actitudes positivas para realizar las tareas. Por ello, se puede concluir que si los maestros desde el comienzo del sistema escolar empiezan a educar a los alumnos en inteligencia emocional y social, les ayudarán a tener menores problemas en su futuro para poder lograr estudios satisfactorios con buenos rendimientos académicos. Han demostrado que la aparición o no de sintomatología depresiva en la adolescencia depende, en muchos casos, de las competencias adquiridas en inteligencia emocional.

En la disciplina escolar, a mayor conocimiento y manejo de las propias emociones mejor será el comportamiento en el aula. En el estudio de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) se comprobó que los alumnos que manejan bien sus emociones tienen menos problemas de indisciplina y agresión y hostilidad en el aula. Para ello, proponen el desarrollo de la inteligencia emocional como factor protector de conductas violentas, impulsivas y de desajuste emocional. Estos mismos autores llegaron a la conclusión de que las personas con carencia de habilidades emocionales tienen mayor probabilidad de consumir drogas con el fin de evitar la sensación de sufrir estados de ánimo negativos de tristeza, estrés. al verse en dificultades y de ese modo conseguir evadirse y no enfrentarse a la realidad (Ruíz-Aranda y cols., 2010)

5. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN INFANTIL

En este apartado se van a analizar algunos programas de educación socioemocional que se están realizando en la etapa de Educación Infantil, en las escuelas y aulas de educación infantil. Se trata de *programas de carácter preventivo* en los que se realizan actividades tanto cognitivas como emocionales. En este sentido, habría que expresar la conveniencia de implementar programas de educación emocional desde la Psicopedagogía de las emociones cuyo rango de intervención estaría establecido a lo largo del desarrollo de la escolaridad, adquiriendo las competencias correspondientes en las áreas curriculares incluyendo las emocionales tal y como se constata en el Libro Blanco del Grado de Educación Infantil (2005).

Cada vez se hacen más propuestas de incorporar programas de educación emocional desde la etapa de infantil como lo hace Repetto y cols. (2007). Sin embargo los resultados son escasos debido a las exiguas conclusiones resultantes del análisis de las mismas.

Vallés y Vallés (2000), insisten en la necesidad de analizar los programas que se están llevando a cabo en España destacándose sus modelos teóricos, sus objetivos, a quien se destinan, qué competencias se intentan desarrollar, su metodología y el tiempo que duran.

Por su parte Álvarez González (2001:11-13) sostiene que “si queremos una educación que prepare para la vida, se impone atender al desarrollo emocional, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Atender a esta necesidad implica la implantación de programas de educación emocional”. Por lo tanto, hay que ir implantando en las escuelas programas permanentes de educación emocional. Para ello, se debe formar con urgencia al profesorado actual y desde las universidades de educación a los estudiantes que van a ser futuros maestros de infantil. El mismo autor, coincidiendo con muchos otros, dice que “los objetivos generales que se persiguen a través de los programas de educación emocional son:

- Adquirir un buen conocimiento de las propias emociones.

- Identificar las emociones de los demás.
- Adquirir habilidades para controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad para automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Y entre los objetivos más específicos de estos programas indica este mismo autor que son: desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos; reconocer qué condiciones nos orientan al bienestar personal; ser capaces de ser felices y fomentar el sentido del humor y aumentar la tolerancia a la frustración.

En la actualidad, podemos decir que se están llevando a cabo programas de educación socioemocional desde los primeros años, incluso, en algunas escuelas infantiles de forma sistemática y rigurosa. La línea de actuación radica en la transmisión de gestos afectivos hacia los bebés en el intento de desarrollar un fuerte sentimiento de apego con las personas y/o figuras claves cercanas, tanto parentales como de maestros. Por otro lado destacar que muchos de estos programas están integrados en los programas de intervención en atención temprana (Álvarez González, 2001). Se educa de este modo a los niños con el fin de prevenir futuros problemas y, en definitiva, lograr su bienestar personal. Álvarez González (2001), defiende también que para la preparación de un programa se deben tener en cuenta las características de los contextos. Por ejemplo, en el tema que nos ocupa, hay que partir de las necesidades de formación que requieren los maestros en su dimensión social y emocional para sentirse capaces de llevar a cabo su labor docente de forma efectiva para dar buenos resultados en sus aulas y con sus alumnos a corto, a medio y a largo plazo.

Entre los programas de educación emocional para alumnos de Educación Infantil que se están realizando en España se pueden citar los siguientes:

1. *Modelo GROPE* de Rafael Bisquerra y su grupo de investigación (Bisquerra, 2003). Este programa intenta elaborar un marco teórico para la educación emocional, identificando las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual y establecer una secuenciación a lo largo del currículum. Con todo el equipo de Bisquerra ha elaborado su propio instrumento de evaluación denominado “Cuestionario de Educación Emocional” (CEE) para diagnosticar y evaluar la educación emocional e intervenir por programas para favorecer el aprendizaje de competencias de las competencias socioemocionales (Álvarez González, 2001).
2. *Programa CASEL* (Goleman, 1996), destinado a la enseñanza y aprendizaje de competencias sociales y emocionales. Su finalidad era crear un buen soporte teórico para aplicarlo en la práctica y que fuese difundido, entre otros, por profesionales de la educación en los colegios.
3. *Programa Educar las emociones en la infancia* (de 0 a 6 años) de López Cassà (2011). En este programa la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación) cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. El lema del programa, entre otros es, *con la información (saber) no es suficiente; hay que saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir*.
4. *Educación emocional: programa para 3-6 años* de López Cassà (2005) coordinado por Bisquerra. Su objetivo es favorecer el desarrollo de todas y cada una de las dimensiones del ser humano (cognitiva, física, social, psicomotora, psicológica y afectivo-emocional) a lo largo de toda su vida y desde la infancia. Se integra de los temas de conciencia emocional, autoestima, habilidades socioemocionales. Consta de unidades temáticas que incluyen una programación didáctica con objetivos, actividades globalizadas, contenidos, temporalización y evaluación.
5. *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social* (PEHIS) de Casares (1996). Su finalidad principal es fomentar y mejorar las habilidades

sociales de los niños, a través de la interacción social, del fomento de estrategias de conversación, de enseñanza de destrezas para solucionar conflictos con los demás.). Está destinado, sobre todo, a niños y niñas rechazados socialmente.

6. *Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas* de Vallés Arándiga. Su objetivo general es enseñar a los niños a aprender a ser personas, a convivir y a pensar cómo resolver problemas de relación con otros. Entre sus temas se encuentran el autoconocimiento, la percepción y expresión de emociones a través del diálogo, las dinámicas de grupo (De Andrés Vilorio, 2005).
7. *Sentir y pensar*. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años de Ibarrola (2010). Su finalidad principal “es enseñar a los niños a ser personas emocionalmente sanas, personas que tengan una actitud positiva ante la vida, que sepan expresar y controlar sus sentimientos, que conecten con las emociones de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones adecuadas y puedan superar las dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida” (De Andrés Vilorio, 2005).
8. *Siendo inteligentes con las emociones*, de Vallés Arándiga, para alumnos y alumnas de segundo ciclo de educación infantil y primero de educación primaria. Su propósito es enseñar a los alumnos a ser hábiles emocionalmente para poder convivir, solucionar los problemas que se les puedan presentar a diario en el colegio, lograr que sean equilibrados emocionalmente para ser felices. Entre los temas que se trabajan se encuentran el autoconocimiento a través de preguntas como ¿quién soy? ¿cómo soy?; la autoestima transmitiendo cualidades de los niños; el aprendizaje de destrezas de relación con los demás a través del diálogo enseñándoles estrategias de conversacionales (De Andrés Vilorio, 2005).
9. *Vivir y convivir con las emociones en la Educación Infantil* de López Cassá (2005). Estos autores trabajan tanto en la educación emocional del alumnado como de los maestros. Para ello, han desarrollado programas en Educación

Infantil para ambos colectivos, que están formados por talleres cuyo objetivo principal es el desarrollo de competencias emocionales y de la inteligencia emocional. Los maestros deben creer e insistir en la relevancia de la dimensión social y emocional en las interacciones que se producen con los otros, en el desarrollo y crecimiento personal y en todo el proceso de aprendizaje de los niños. Intentan, a través de estos programas, prevenir situaciones conflictivas futuras como la violencia, el fracaso escolar, la ingesta de drogas y alcohol, trastornos del estado de ánimo como ansiedad, depresión, trastornos de la alimentación., desarrollando actitudes, habilidades, estrategias. que favorezcan el bienestar y el equilibrio emocional a lo largo de su vida.

Muchos colegios han integrado, en los objetivos de su Proyecto Educativo de Centro, la educación socioemocional de su alumnado, debido en parte a que, como ya hemos visto, está siendo contemplado en la legislación educativa, pero además por la situación actual de la sociedad que así lo requiere ya que los alumnos pasan muchas horas metidos en sus aulas. Para desarrollarla, se están poniendo en práctica cursos de formación continua de los profesores para que sean ellos mismos los que enseñen a sus estudiantes a ser competentes social y emocionalmente hablando. En ellos se trabaja de forma práctica pero partiendo de unos contenidos teóricos cuyo fin es enseñar a sentir y comprender las propias emociones y las de los demás, tanto del profesorado, como del alumnado y de toda la comunidad educativa (Ibarrola y de Davalillo, 2003).

10. *Pensando las emociones: programa de intervención para Educación Infantil* de Gímenez-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013:20-37). Este programa surge con el propósito de cubrir la falta de estructuración de los programas para poder ser realmente competentes emocionalmente, potenciar la regulación emocional, las competencias sociales y la empatía en la primera infancia. Su finalidad es facilitar a los maestros de infantil una guía sencilla y clara para trabajar de forma significativa estos contenidos con los alumnos de estas edades. Está planificado por niveles de edad con contenidos adaptados a cada uno de ellos. Sus autores destacan dos aspectos claves y diferenciadores que se deben

trabajar desde edades muy tempranas (dos y tres años). Además basándose en el Programa de Filosofía para Niños de Lipman, introducen, en el segundo y tercer curso de infantil (entre cuatro y seis años), la filosofía como medio para que los niños construyan su conocimiento dentro del aula y se acostumbren a pensar de “manera autónoma y crítica”, observando y escuchando otros puntos de vista de los demás compañeros y maestros aprendiendo a su vez a escuchar y ser tolerantes con los demás. Como medio para realizarlo utilizan el diálogo a través del cual los niños adquieren aprendizajes significativos que les sirvan para aplicarlos a otras situaciones distintas.

11. Filosofía para Niños del Lipman (1969). La finalidad de este programa es mejorar y propiciar la socialización trabajando la identidad y la autonomía, la autoimagen, el autoconcepto y la autoestima, y que los alumnos practiquen y desarrollen habilidades de pensamiento lógico y propiciar el aprendizaje compartido. En clase se trabaja a través del diálogo y de la comunicación no verbal hablando del mundo analizándolo con espíritu crítico. También se potencian la reflexión y la creatividad con el fin de adquirir actitudes de convivencia. Se trabajan las habilidades emocionales y se basa en valores morales y éticos.
12. *Aprender a convivir*. Es un programa para la mejora de la competencia social para el alumnado de Infantil y Primaria. Incluye contenidos como normas, emociones, sentimientos, empatía, habilidades de comunicación, asertividad. Se está llevando a cabo en muchas ciudades españolas y se ha visto que mejoran la convivencia escolar y potencian las habilidades sociales de los alumnos para la resolución de conflictos de manera preventiva (Corredor y cols., 2013).
13. *Pensando las emociones: programa de intervención para Educación Infantil* de Gímenez-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013) se proponen un montón de actividades por niveles de edad para desarrollar en el aula para lograr el desarrollo de una buena competencia socioemocional y la adquisición de conocimientos. El programa facilita el que los niños también pueden realizar las actividades en casa con sus padres y sus libros incluyen materiales que facilitan

el trabajo del maestro dentro su aula para realizar el programa. El programa se divide en dos partes según los niveles de edad. En cada una de ellas se incluyen las sesiones con una programación didáctica adecuada que es muy útil para el profesorado de esta etapa.

A continuación se detallan las dos partes que incluye el programa con ejemplos de actividades:

A. Primera parte: “Pensando las emociones de 2 a 3 años” que a su vez se divide en dos partes que son:

- Pensando las emociones con dos años de 2 a 3 años que incluyen actividades para trabajar las bases del conocimiento emocional, como por ejemplo bailes, canciones, dibujos de emociones, música, diálogos sobre emociones, dados, cajas de sorpresas, pensamientos.
- Pensando las emociones con 3 años: los inicios de la reflexión emocional que incluye: juegos con caras, reflexiones sobre las propias emociones (alegría, tristeza, enfado y las de los demás, estrategias de afrontamiento emocional, historias cotidianas para trabajar las emociones básicas.

B. Segunda parte: en esta edad los niños comienzan a elegir a amigos conforme a sus preferencias, van buscando amistades especiales, aparecen conceptos tales como “mi mejor amigo”, empiezan a compartir espacios ficticios, a disfrutar de la dinámica del juego, a considerar el punto de vista de los otros y a entender las necesidades de los demás, se crean escenarios ideales para tener intimidad. (Gómez-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013:139-140). También a esta edad se inician rechazos entre los niños que menos habilidades sociales y emocionales poseen, de ahí el papel que juegan los maestros para educar a todos en esas capacidades utilizando como medio la reflexión y el diálogo entre los niños enseñándoles a respetarse, escucharse, y es clave trabajar las propias experiencias para poder entender el significado de las emociones

de los demás, y no tanto de identificarlas sino de reflexionar y preguntarse sobre ellas.

Se divide en dos partes:

- La primera titulada “Pensando las emociones con 4 años: los inicios del diálogo entre iguales”. Entre sus actividades se encuentran algunas de las anteriores adaptadas a las funciones de meditación que se atribuyen en esta fase y otras como fotografías, trabajar la tristeza en casa, cuentos como “La mariposa herida; separando sentirse bien de sentirse mal”, “La muñeca: trabajando la tristeza”, “La mariquita gigante: trabajando el miedo”.
- La segunda titulada “Pensando las emociones con 5 años: los primeros intercambios filosóficos” (Gímenes-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013:195). En esta edad se van afianzando los vínculos de amistad con los otros y van disfrutando de esas relaciones con los otros, las interacciones con los adultos se hacen más sencillas. En esta fase se pretenden dos objetivos, el primero, favorecer la responsabilidad de cada niño con respecto a las emociones de sus compañeros haciendo trabajos de reflexión y, el segundo, fomentar la capacidad de los alumnos para el manejo de estrategias de regulación emocional y de competencia social. Para lograr ambos se realizan actividades para enseñar a controlar las emociones, colaborar con los demás, ser empáticos, comprender otros puntos de vista. Ejemplos de ellas son cuentos (“La mariposa herida: trabajando la alegría”, “La muñeca: trabajando la tristeza”, “El amor de mamá: trabajando el enfado”, “El ratón: trabajando la envidia”).

García Lago (2008) propone el desarrollo de programas de formación en Educación Infantil en los que los maestros deben enseñar a sus alumnos las competencias sociales

y emocionales apropiadas. Para ello se basa en los principios de inteligencia emocional de Goleman adaptado a infantil a través de actividades específicas para estas edades:

Aptitudes personales que ayudan a aprender a autodominarse. Entre las actividades que se pueden realizar para desarrollar sus capacidades se encuentran:

- a. Autoconocimiento: se subdivide en conciencia emocional que es reconocer las propias emociones y las de los demás (por ejemplo, que es sentirse celoso y cómo se sienten en una situación así); autovaloración o autoestima (ayudarles a reconocer sus fortalezas y debilidades para aceptarse a sí mismos y valorar sus capacidades). Entre las actividades que se proponen están las de reconocer los estímulos que provocan las emociones a través de las sensaciones físicas producidas, con el fin de anticiparse a ellas y aprender a controlarlas (por ejemplo, ¿qué es lo que les provoca tristeza?); a distinguir entre unas emociones y otras hablando de ellas estableciendo diálogos a través de un cuento o historia; y a evaluar la intensidad de las emociones para evitar que les desborde y se descontrolen (Gímenez-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013: 13).
- b. Autorregulación: es la habilidad para controlar las propias emociones, los impulsos. Se compone de autocontrol, que resulta difícil para los niños conseguirlo por sí solos, por ello el maestro puede pedirles que estén sentados sin moverse durante un tiempo corto, controlar su impulsividad; de confiabilidad con el fin de que aprendan a decir la verdad aunque tengan malas consecuencias, asumir los errores.; de conciencia asumiendo responsabilidades, como por ejemplo ordenar la clase; de adaptabilidad en infantil se deben establecer rutinas aunque también es positivo de vez en cuando cambiarlas para enseñar a los niños a ser más flexibles (por ejemplo cambio de profesores por cada curso de Educación Infantil); y de innovación fomentándola con el desarrollo de la creatividad, como por ejemplo las alabanzas que pueda demostrar el maestro cuando realizan un trabajo original. Se debe ayudar a los niños a

pensar en la causa que les ha provocado una emoción creando un clima adecuado para ello (por ejemplo pensar la causa de su enfado y explicar el por qué); a reflexionar sobre las reacciones ante una emoción (por ejemplo, cuando se burlan de ellos qué pueden hacer); a elegir la forma de actuar cuando un hecho provoca una emoción negativa (por ejemplo, cuando otro niño les quita un juguete, hay distintas posibles reacciones y hacerles conscientes de cuáles son y que elijan la que mejor les parezca).

- c. Motivación: que se compone tanto de determinantes contextuales, que pueden ser familiares y, escolares, como internos o personales, que pueden ser motivos superficiales, profundos o del logro (basados en la competición). Para motivar a los alumnos el maestro utiliza sobre todo la comunicación no verbal (lenguaje corporal, la voz, el método de enseñanza, contacto visual) creando un clima socio-cultural y emocional cálido llamando por ejemplo a los niños por su nombre, dando una retroalimentación informativa, con el fin de que “disfruten aprendiendo”. “Sus subcompetencias son el afán de triunfo, compromiso o aceptación de los valores de un grupo, iniciativa o habilidad para buscar soluciones ante nuevos retos, optimismo” (Gómez-Dasí, Fernández Sánchez y Marie-France (2013:138).

Aptitudes sociales:

- a. Empatía: es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, para ello se debe fomentar la habilidad de saber escuchar desde edades muy tempranas, estando dispuesto a ello, creando un clima que facilite las interacciones, animando a comunicarse de forma verbal y no verbal, no anticipar respuestas, evitar distracciones. Se compone de las subcompetencias de comprensión de los otros, fomento de las capacidades de los demás, servicio de orientación anticipándose a las necesidades de los que nos rodean, potenciar la diversidad.

- b. Las habilidades sociales: que nos permiten conseguir determinadas respuestas por parte de los demás. En su adquisición por parte de los alumnos juegan un papel clave los profesores, por una parte porque deben ser modelo de comunicadores, es decir hacerlo lo mejor posible, y por otro, a enseñarles a desarrollar varias capacidades como la capacidad de influir sobre los otros, comunicarse a través de exposiciones orales en clase estableciendo las pautas para hacerlo de forma adecuada, la comunicación, manejar conflictos, la capacidad de ser líder, ser capaz de adaptarse a los cambios, establecer vínculos, cooperación y colaboración, habilidades de equipo (como *role-playing*)

6. ACTIVIDADES DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA INFANTIL

En este apartado se enumeran algunas actividades que se están realizando para enseñar a los pequeños a ser competentes social y emocionalmente para lograr un clima de aula con calidad y proporcionarles los medios para la adquisición de un entorno adecuado estableciendo buenas relaciones con sus compañeros. Entre ellas podemos encontrar:

- *Cuentos para sentir: educar las emociones*, de Ibarrola (2003). Coexisten en una colección de cuentos que ayudan a desarrollar en el niño el pensamiento emocional. Con ellos se hace viajar a los niños a través del mundo de las emociones y de los sentimientos. En cada uno se narra una historia de forma sencilla en la que aparecen distintos sentimientos y emociones como por ejemplo de alegría, tristeza, miedo. Están hechos para ser contados por los padres o los maestros. Entre sus títulos se encuentran: “El oso gruñón”, “Un jarrón de la China” o “La jirafa Timotea.”

- *Cuentos para educar niños felices* de Ibarrola (2010). Proporciona un instrumento que facilita a los padres y profesores la forma de realizar la educación emocional de sus hijos o alumnos, respectivamente. Están enfocados a promover el crecimiento sano, feliz y equilibrado de los niños educando el desarrollo consciente de la voluntad. Se divide en diez apartados que recogen temas que la autora considera fundamentales y en cada uno de ellos hay una explicación breve sobre lo que se pretende desarrollar y van acompañados de una ficha que facilita el trabajo de los adultos. Entre los temas se incluyen los siguientes: “darles amor incondicional, desarrollar su autoestima, impulsar su autonomía, desarrollar la confianza en sí mismo, valorar su esfuerzo y constancia, vivir con honestidad y sinceridad, respetar su individualidad, saber aplicar límites y normas, aportarle seguridad y educarle en paz y tranquilidad”.
- Juegos de López Cassá (2011) para desarrollar los siguientes aspectos:

Competencias emocionales, como la conciencia emocional a través de juegos como el de miradas, marionetas, a través de las manos, de la música, con cuentos, con el reloj de las emociones; la regulación emocional (acariciarme, cuento del rey y la paz, haciendo cosquillas, balanceos, bailando); la autonomía emocional con actividades con besos y abrazos, miradas en el espejo, la caja del tesoro, preguntándose quiénes son, regalando una flor de amistad.

Habilidades sociales a través de cuentos, bailes como “me convierto en...”, “mi cuento favorito”, “para ti para mí”.

Habilidades para la vida y el bienestar con actividades como “despierto mis emociones”, “mi familia me cuida”, “recuerdos”, “mis juguetes”, “mi escuela”, “mi familia”.
- Propuesta de educación emocional en la escuela: “*Coctel de frutas*” Calderón Garrido (2001). Se trata de una propuesta de educación emocional para infantil, primaria y secundaria. Su finalidad consiste en mejorar el

conocimiento de las propias emociones por parte de los alumnos para ayudarles a adaptarse a su entorno. Al percibir que existe una deficiencia en el desarrollo de habilidades de los escolares para controlar situaciones emocionales negativas y sus propias emociones como, por ejemplo, conflictos familiares, sentimientos de rechazo por parte de los compañeros del colegio, dificultades de adaptación a la escuela, inseguridades, miedos, son muchos los educadores, y en este caso, educadora, que ven la necesidad de realizar un entrenamiento emocional por parte del profesorado y en este estudio en concreto del de la escuela infantil. Por ello, Calderón Garrido (2001) propuso llevar a cabo un programa de educación emocional para ayudar a los niños a desarrollar capacidades emocionales y sociales para así autocontrolarse, enfrentarse de forma positiva a situaciones estresantes, relacionarse bien con los demás. En la educación emocional no se dejan de lado las capacidades cognitivas sino que se fomenta el desarrollo de las mismas y de las emocionales básicas, porque se complementan entre sí. Está compuesta por diferentes actividades en las que se muestran ejemplos para desarrollar la conciencia emocional en los niños, mejorando el conocimiento de sus emociones, identificando las situaciones que provocan las emociones y la intensidad de sus respuestas emocionales. Se basa en la clasificación de las siete emociones básicas de Goleman (1996) que son: felicidad, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo, el disgusto y el amor. Estas las relacionan con diferentes frutas para que los niños aprendan a identificar mejor sus estados de ánimo y el de los demás.

Por ejemplo, el limón lo relaciona con el desagrado, disgusto. Al pensar en su sabor los niños automáticamente perciben una sensación de desagrado. Otras frutas son: la uva relacionada con el miedo, angustia.; la piña con el enfado; plátano con tristeza, preocupación.; melón con sorpresa, asombro; fresa con la felicidad; manzana con el amor.

Se utilizan materiales sencillos como revistas con frutas, imágenes con frutas, lápiz, papel, cartulinas, tijeras, vídeos. Las actividades van variando

según el curso y edad. Entre las que se realizan en infantil pueden ser: pintar, recortar, asociar, elegir las frutas y que las asocien con las emociones con sus nombres, con momentos, situaciones o comportamientos, que las relacionen con su estado emocional propio y de los demás, relacionar situaciones emocionales con la sensación que les dan las diferentes frutas. Por ejemplo: pueden colorear y recortar diferentes frutas en grupo y se les habla de su relación con las siete emociones y que ellos las vayan agrupando. Seguidamente pueden contar algunas situaciones en las que se hayan sentido tristes y cuál creen que es la fruta que más les parece que está relacionada con esa emoción.

CAPÍTULO IV. CLIMA EN EL AULA DE INFANTIL

CAPÍTULO IV. CLIMA EN EL AULA DE INFANTIL

1. INTRODUCCIÓN

La influencia del clima de clase como factor determinante del aprendizaje de los alumnos ha sido y es un tema de investigación prioritario en los últimos años y también como medio para mejorar la disciplina en los centros educativos. En los años 80, se realizaron varios estudios (García cols., 1998) con el fin de ayudar a los profesores a mejorar el clima de sus aulas. Entre ellos podemos encontrar por orden cronológico, los de DeYoung (1977), los de Eagleson publicados en el 1982, un año más tarde el estudio de Fraser y Deer (1983) y finalmente los de Fraser y O'Brien en 1985. El denominador común de estas investigaciones versaba sobre la búsqueda de soluciones para mejorar la función del profesor en el aula con el objetivo de perfeccionar el aprendizaje de su alumnado, tanto a nivel cognitivo como afectivo y social.

En los años noventa, podemos destacar las investigaciones llevadas a cabo por Villa y Villar (1992) y las de Burden y Fraser (1992), que estudian cómo mejorar la formación del profesorado para manejar la disciplina dentro de sus clases y en el contexto escolar. Elaboraron un proyecto de formación para el profesorado con el fin de facilitarles medios para manejar el clima de su clase. Parten de una teoría en la que se establecen tres tipos de ambientes dentro del aula, el “efectivo, el afectivo y el personalizante”. Estos mismos autores estudiaron variables como la organización, la planificación, y su relación con el rendimiento, la satisfacción personal de los maestros y la adaptación de los escolares al centro.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE CLIMA DE ESCUELA Y DE AULA

Antes de profundizar en el término “clima de aula”, conviene delimitar el concepto de “clima escolar” para establecer las diferencias entre ambos constructos. Ambos conceptos engloban dimensiones contextuales resultado de las relaciones o

interacciones que se producen y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos, respectivamente (Navarro, Rodríguez Gallego y Barcia y Bravo, 2010).

El concepto de clima escolar viene de “clima organizacional” del ámbito laboral, que se desarrolló a finales de los años 1960 (Schneider, 1975; Tagiuri, Litwin, 1968). Surgió por el intento de la psicología social de comprender el comportamiento de las personas dentro de los contextos organizacionales y además se fundamentó en la Teoría General de Sistemas. Por otro lado, precisar el término de clima de aula resulta un poco difícil ya que puede ser considerado desde distintos enfoques como algo objetivo y medible, como algo subjetivo y colectivo y como algo subjetivo e individual (Brandt y Weinert, 1981).

Vega y cols. (2006) analizaron varias definiciones del clima y se encontraron con dificultades para precisar su significado exacto. Algunos autores se centraron en definiciones que enfatizaban las estructuras, encontrando que algunos de sus elementos como las normas, la cultura organizacional, no permanecen en el tiempo (Litwin y Stringer, 1968). El grupo de investigadores de Tagiuri, en 1968, selecciona conceptos como la influencia que tienen las estructuras sobre las percepciones de sus miembros y estas sobre sus conductas. Por otro lado, Fraser y Deer (1983) basaron el concepto de clima escolar y de aula en las interacciones que se producen entre cada uno de sus componentes y en las características de la institución, partiendo de las percepciones que tienen sus miembros.

El ambiente o atmósfera de clase se define como el clima socioemocional que se crea en el aula y pueden ser de distintos tipos dependiendo de cómo la dirija el profesor. Este puede comportarse de modo directivo, neutral, de guía, estimulando las conductas de sus alumnos, programando y estructurando sus clases de forma ordenada (Medina, 1988). En líneas generales “es el producto de las relaciones que se producen en la clase y en el centro que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Medina, 1988:149). Según Gairín (1996) la clase es un espacio humano y físico complejo en el que se generan interacciones sociales y emocionales entre sus agentes, está

condicionado por sus conductas e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor y sus alumnos.

López, Bilbao y Rodríguez (2012:28) definen “el clima escolar (CE)” como “un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan”. El clima o ambiente de aula, en cambio, “está condicionado por la percepción de los estudiantes y profesores con respecto a aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y de los aprendizajes”.

Por otro lado, podemos indicar que entre los términos “clima escolar” y “clima de aula” existe una fuerte conexión e interrelación puesto que si se detectan problemas de índole disciplinar, como conductas poco cívicas o disruptivas en la institución educativa hay que intervenir primero en el clima de aula, intentando minimizar los niveles de agresión entre los agentes implicados de tal forma que se pueda extender y actuar a su vez en el clima escolar.

En este sentido, los profesores juegan un papel fundamental al tener que corregir esas conductas negativas en su aula y actuar como agentes preventivos de posibles comportamientos negativos (López, Bilbao y Rodríguez, 2012).

En este punto y siguiendo a Castro (2010:43), podemos definir “clima social escolar” como “el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante, a la vez, de los distintos procesos educativos”.

Moral y sus cols. (2010:296) han precisado que es “el clima socioemocional que se crea en clase”. Se basa en la confianza, la libertad y la responsabilidad. La confianza se da en una doble dirección; por una parte, los profesores suponen que sus alumnos trabajarán y actuarán de forma adecuada y, por otra, los estudiantes esperan y creen que sus maestros les quieren ayudar (García Hoz, 1988). La libertad y la responsabilidad están relacionadas con la capacidad de los alumnos de poder elegir, decidir y admitir los

efectos producidos por sus propias equivocaciones aceptándolos con gran responsabilidad.

Para mejorar la convivencia y el clima social, escolar, personal y familiar se pueden y deben reconocer en los demás indicadores gestuales y verbales, que se emplean para transmitir un mensaje afectivo y además percibir la calidad de la información de las personas con quienes interactuamos y de las interacciones producidas, por ejemplo en diálogos, conflictos (Goleman, 1996).

Por otra parte, Pérez Carbonell, Ramos Santana y López González (2009:225) definen este constructo como “la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima”.

A su vez, Lera (2007) señala que originalmente autores, como Pestalozzi, Herbart y Fröebel, ya pensaban que para que las clases tuvieran un buen ambiente social, emocional y fueran más acordes con la etapa de infantil debían fomentar el juego (simbólico, libre) como medio para lograr el desarrollo adecuado del niño. Dicha metodología educativa fue extendida y aplicada en otros países europeos por educadores como Decroly, Freinet, Montessori, Reggio Emilia, partiendo de las teorías educativas de Pestalozzi de 1800, que combinaban el conocimiento y las emociones y se basaban en el respeto del ritmo del desarrollo infantil. A partir de estas ideas se desarrollaron las teorías del constructivismo que considera que para que se produzca el aprendizaje se debe partir de los intereses del niño (Burr, 1995). Por tanto, la consideración del clima del aula como factor influyente sobre el aprendizaje del alumnado se abarca desde diferentes teorías del aprendizaje, como las cognitivistas, sociales o paradigma ecológico, artística y la comprensiva.

Desde las cognitivistas (Medina, 1988), los componentes que conforman el clima son:

- Los elementos materiales y físicos.
- Las relaciones que se dan entre sus miembros, y

- Las relaciones entre sus miembros y su entorno.

El clima de aula, por tanto, se genera a partir de la síntesis de los efectos producidos por las relaciones que se producen entre estos componentes. Cada alumno realiza sus trabajos con esfuerzo y está influido por el propio ambiente del aula.

Como ejemplo del paradigma cognitivista, existe un programa de formación basado en la mejora del clima de aula denominado *Class*, que se desarrolla en Estados Unidos y ha servido de ejemplo para otros países. Se divide en diferentes niveles, centrado sobre todo en la creencia de la influencia que ejerce el clima de aula en el aprendizaje de los alumnos, pero no solo en lo académico sino también en lo social y lo emocional.

La visión general del concepto de clima de aula nos lleva a términos más concretos. Es preciso recordar que la socialización de los niños comienza en la familia y continúa en el centro escolar y en el aula. Las relaciones o interacciones sociales que se producen en este contexto influyen en el desarrollo de algunos de nuestros comportamientos y nos dejan una estela emocional, es decir, cada uno de nosotros guardamos la huella de las personas con las que nos hemos ido relacionando, sobre todo de aquellas que establecieron un fuerte vínculo afectivo en la infancia y en la adolescencia (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

En función del clima social y afectivo generado en el aula, se producen distintos comportamientos que pueden favorecer o bloquear conductas, ayudar a formarse autopercepciones negativas o positivas, a desarrollar actitudes creativas e innovadoras, fomentar el establecimiento de vínculos entre alumnos, ayudar a abrirse a otros contextos y a desarrollar las capacidades y aptitudes de cada uno (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Para lograr un clima social positivo son claves algunos componentes como un ambiente físico apropiado, que se hagan actividades variadas y entretenidas, que haya respeto entre profesores y alumnos y alumnos-alumnos, que se desarrollen actitudes de empatía, de escucha activa y de asertividad entre unos y otros y que se aprecien unos a otros (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003).

Un clima social y emocionalmente positivo (Aron, Milicic y Armijo, 2012) es aquel en el que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional (Berger y Lisboa, 2009; Milicic, Arón y Pesce, 2003). Es decir, podemos afirmar con Navarro et al., 2010: 151 que “la educación debe desarrollar en los alumnos hábitos intelectuales y sociales que les llevarán a interiorizar los valores individuales, sociales, técnicos y transcendentales que hagan de la comunidad escolar una auténtica comunidad educativa”.

Medina (1988) constataba que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven favorecidos si el clima de aula y de la escuela son positivos porque sus componentes, profesor y alumnos se sienten satisfechos y felices, es decir, disfrutan enseñando y aprendiendo respectivamente. Pero también, se ven influidos negativamente si el ambiente no es propicio porque las relaciones entre los profesores, profesores-alumnos y profesores con los órganos directivos son negativas, y, por lo tanto, no facilitan que los aprendizajes se hagan con disfrute. En definitiva, se trata de crear climas agradables para trabajar de forma óptima (Navarro et al., 2010).

Arón y Milicic (1999) mencionan dos tipos de climas; unos que identifican como nutritivos y otros como tóxicos. Entre las características del primer tipo, se encuentran: la existencia de un clima de justicia, el reconocimiento, la tolerancia a los errores, el sentido de pertenencia, el conocimiento y respeto de las normas, el sentirse respetado, aceptado, valorado positivamente, además del fomento de la creatividad y la resolución de conflictos. Por otro lado, Aron, Milicic y Armijo (2012) defienden que el clima social tóxico se caracteriza por un ambiente de injusticia, la presencia de críticas negativas, la marginalidad, las normas son excesivamente rígidas, se bloquea la creatividad, la mala gestión de los conflictos. Lograr que en el aula se dé un tipo de clima u otro depende, en buena medida, de la actuación del profesor.

En esta misma línea, Blanco (2005) y Cohen (2006) insisten en la importancia de que se dé un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula para que los alumnos aprendan y participen plenamente. Añaden, además, la constatación del aumento de la participación de los estudiantes como consecuencia de la seguridad generada por un clima favorable (López, Bilbao, y Rodríguez, 2012).

Los profesores en la etapa de infantil se convierten en modelos de imitación de sus alumnos, por ello deben desarrollar unas actitudes y cualidades específicas como estar de buen humor, contentos, ser cordiales, generosos, comprensivos, dar seguridad, ser ordenados, creativos, responsables, pacientes, estar atentos a las necesidades de los niños, programar el trabajo y las actividades de clase, encontrar el punto medio entre ser autoritario y permisivo, ser capaces de solucionar con calma problemas que se puedan presentar, establecer vínculos sociales y afectivos con sus alumnos favoreciendo la relación entre ellos mismos, contribuir con su trabajo al aprendizaje significativo. (Serrats, Mir y Gómez Masdevall, 2004).

Varios autores reconocen que no solo se da una relación significativa y directa entre el clima del aula con el aprendizaje positivo, el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades cognitivas, los refuerzos positivos hacia el estudio, sino que también es importante la influencia del ambiente de la clase sobre el desarrollo social y emocional entre alumnos y profesores.

Si se da un clima social positivo en la escuela y en el aula, los profesores y alumnos se sienten en un ambiente de bienestar general, de autoconfianza en las propias habilidades para realizar las tareas de clase, de creer que realmente se aprende en el aula, de sentimiento de pertenencia a la escuela, del establecimiento de buenas relaciones con los compañeros, alumnos y profesores (Castro, 2010).

En España destacan los trabajos de Lera (2007) quien comenta que es posible que exista un buen clima social, emocional y académico en aulas de preescolar si, por ejemplo, se cuidan y valoran todos los elementos de las dimensiones que se recogen en la escala ECERS. Por ejemplo, contar con materiales adecuados para trabajar, con espacio suficiente, con buenas interacciones entre los profesores y los niños, promover actividades y tareas interesantes para trabajar las áreas instrumentales, partir de los centros de interés de los propios niños, si el profesorado utiliza como método de aprendizaje el juego como ya aconsejan autores como Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Decroly, Freinet, Montessori, si se estimula el afecto, si se trabajan las emociones, la autonomía, la creatividad. También se ha visto que la introducción de las nuevas

tecnologías como el ordenador facilita el intercambio entre profesorado y alumnado y estimula el interés de los mismos (Siraj-Blatchford y Siraj-Blatchford, 2004).

3. INSTRUMENTOS PARA MEDIR EL CLIMA DE AULA EN INFANTIL

Para medir sus efectos se creó el instrumento CLASS que está adaptado por etapas y edades como se puede comprobar en el trabajo de Howes y cols. (2008) en el que se hace un estudio del Class Pre-Kindergarden que está ajustado al nivel de infantil. Estos autores intentan comprobar si existen mejoras en las habilidades sociales y académicas de los alumnos con la ayuda de los profesores que han recibido formación para lograr que desarrollen habilidades académicas previas. Los resultados obtenidos demostraron que sí que había avances en los alumnos sobre todo de familias favorecidas, pero no fueron tan llamativos en los casos de niños de familias desfavorecidas socioeconómicamente. Por otro lado, comprueban que influye el clima positivo de aula en las habilidades académicas y sociales de los niños. Los beneficios son debidos, en primer lugar, al clima instruccional en el aula y, en segundo lugar, a las interacciones existentes entre maestros y alumnos. A pesar de todo, los logros no fueron muy grandes aunque sí que se podían predecir que iban a serlo en las áreas del lenguaje y sociales pero no en la de matemáticas.

Desde el paradigma ecológico, existen dos modelos de organización, el bioecológico (Sandilos, y DiPerna, 2011) y la Teoría General de Sistemas. En el primero, el desarrollo es visto como un proceso que no solo ocurre en el niño, sino también a través de las interacciones que se producen con su ambiente, es decir, en las intervenciones dentro de los procesos sociales con los maestros, compañeros y en las escuelas que, al mismo tiempo, influyen en el crecimiento global del niño. El segundo, cuyo autor es Bertalanffy (1976) quien concibe cualquier organismo vivo como un sistema abierto a otros sistemas vivos de alrededor con los que mantiene continuas relaciones e intercambios entre lo biológico, lo ecológico, lo social a través de interacciones complejas. Pianta (1999) basándose en esta teoría defiende que todas esas

relaciones entre los sistemas determinan las experiencias que se dan en el contexto de las clases, es decir, que las interacciones con los docentes son claves para el desarrollo de los niños, y además son el medio por el que se canalizan con frecuencia las necesidades de los alumnos. Además, los maestros sirven de modelos de imitación de sus alumnos y regulan su comportamiento a través de las interacciones, de las estrategias de manejo de comportamiento y del apoyo pedagógico, es decir, el rendimiento académico no solo depende del trabajo del alumno sino también de los métodos utilizados por sus profesores dentro del aula (Rimm-Kaufman y Chiu, 2007).

Bronfenbrenner y Morris (1998) argumentan que las interacciones son recíprocas entre el individuo y su entorno y constituyen procesos proximales que para ser eficaces deben ser continuas y consistentes en el tiempo.

García y cols. (1998) evaluaron tres tipos de clima, entre los que se encuentran el interpersonal (afectivo funcional), el regulativo (efectivo regulativo) y el imaginativo (personalizante intelectual). Estos autores se preguntan sobre la manera en que tiene que intervenir el docente en el aula para manejar su clima y, para ello, establecen la importancia que tiene su estilo como factor influyente en el modo en que se encuentran y cómo se comportan sus alumnos. Concluyen en su investigación que es importante que en el aula se incluya el diálogo entre profesor y alumnos; que se aumente el tiempo de duración de cada unidad didáctica si fuera necesario; que se favorezca la formación del profesorado y, por último, que se establezcan medidas de mejora en el clima de los centros escolares, ya que se ha comprobado que si este mejora lo hará también en sus aulas (Lorsbarch, 1992).

Lera Rodríguez (2007) incluyen cinco estudios que se llevaron a cabo, en los años ochenta, en Estados Unidos y Canadá, en los que se evaluaron las interacciones entre profesores y los alumnos, el clima creado en el aula, el tipo de actividades, la estimulación de los niños y el uso de espacio y materiales. Para realizar este tipo de investigaciones lo más eficaz para recoger datos es a través de instrumentos de observación que permiten evaluar la calidad de los procesos desarrollados en el aula (Bredenkamp, 1986; Dunts, McWilliam y Holbert, 1986; Fiene y Melnick, 1991; Harms y Clifford, 1980). A partir de estos estudios se iniciaron investigaciones en nuestro

continente con el fin de valorar la calidad de la educación infantil y sus efectos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos (McGurk y cols., 1993), en los que España prácticamente no ha participado, pero sí ha utilizado los mismos instrumentos para investigar el clima de sus aulas.

Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la calidad en educación infantil ha sido la Escala de Evaluación de los Entornos Infantiles ECERS (Early Childhood Environmental Rating Scale) (Harms y Clifford, 1980), creada en el año 1980 para evaluar las variables del contexto escolar y se empezó a aplicar en las aulas de Educación Infantil en los años noventa (Atkinson, Delamont y Hammersley, 1993; Atwater y Morris, 1988; Blatchford y cols., 1986). Esta escala engloba tanto aspectos interiores como exteriores al aula y analiza variables como las interacciones producidas en la clase entre el docente y los alumnos, tanto en situaciones informales (como el tiempo de entrada de los niños al centro, de las comidas y de la realización de la higiene personal) como formales (trabajos de clase); las condiciones de calidad que reúne el espacio físico del aula como la variedad y calidad de los muebles, la decoración, la organización del espacio, la seguridad, el confort, la luz, etc.; la atención a la estimulación y desarrollo en todas las áreas (lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, las habilidades sociales) y las necesidades que puedan tener los educadores (Harms y Clifford, 1980). La escala está compuesta por cuarenta y tres indicadores distribuidos en siete áreas o subescalas de: cuidados personales, material y mobiliario, lenguaje, motricidad fina y gruesa, creatividad, desarrollo social, y necesidades de los adultos.

Cada una de estas áreas se divide en varios ítems o indicadores que son observables y evaluables; y cada ítem o indicador se define por cuatro criterios de evaluación. Cada indicador se puntúa del 1 al 7; se hace la media de estas puntuaciones y así se obtiene el valor de la calidad, que puede ser inadecuada, mínima, buena o excelente; por último, la obtención del puntaje global nos dará el indicador de la calidad del aula o la escuela infantil. Para poder aplicarla en la clase, es necesario realizar un proceso de formación de los observadores para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados encontrados.

Este cuestionario (ECERS-R) evalúa los aspectos más físicos y organizativos como los materiales, las instalaciones, las dependencias escolares, aspectos como salud y seguridad (Howes, Phillips y Madrid, 1992; La Paro y cols., 2004); los programas de infantil según sus metodologías, el diseño y tamaño del aula, los recursos utilizados para trabajar (Barnett y cols., 2010); los medios que utilizan los maestros para trabajar; las interacciones que se producen entre sus miembros; las relaciones de los profesores con los demás profesionales del centro escolar.

En algunas investigaciones, se comprobó que el grado de preparación del profesorado se relacionaba positivamente con la calidad de su aula (Burchinal y cols., 2002; Pianta y cols., 2005), en cambio, en otros percibieron que no existía necesariamente correlación entre ambas variables.

El primer estudio llevado a cabo en infantil sobre este tema en nuestro país fue en Sevilla. En el que se analizaron aspectos estructurales, la calidad del centro y su influencia sobre el desarrollo infantil. Los resultados revelaron que existe relación entre la calidad del aula y el desarrollo infantil, es decir, que los/as maestros/as que realizaban prácticas educativas más estimulantes y entornos de más calidad provocaban mejores resultados en el rendimiento de los niños (Lera, 1994). Sin embargo, la calidad general observada era mínima e inferior a la observada en otros estudios europeos y norteamericanos (Lera, 1994; Palacios, 1998).

Unos años más tarde, se siguió investigando sobre la calidad del clima escolar y de aula en Europa y también en otras provincias españolas como en Barcelona, La Coruña y Ciudad Real (Palacios, 1998). Los resultados del estudio europeo demuestran que el área de desarrollo social es la que más necesidad tiene de ser desarrollada. Se percibe que los maestros que desarrollan prácticas educativas menos directivas producen un efecto positivo en el clima del aula y, por lo tanto, mejoran el rendimiento del alumnado y, en este sentido, se considera fundamental una adecuada formación del profesorado. En otras investigaciones, se explica que se debe incidir en una mayor formación en el terreno de la psicología de la educación y del desarrollo infantil (Arnett, 1987) ya que en estos campos tienen gran influencia la calidad del contexto educativo y del ambiente del aula. En las últimas décadas, se ha incrementado el interés

por analizar el clima organizacional por ser considerado como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y además como factor básico para mejorar su funcionamiento interior.

4. DOMINIOS DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DE AULA

Para analizar el clima del aula se deben observar distintos elementos o dimensiones como pueden ser los materiales, los psicológicos, los emocionales, los pedagógico-didácticos y las interacciones que se producen en el aula.

Entre los elementos materiales que se pueden encontrar dentro de un aula cabe destacar los siguientes:

- Espacio interior del aula relacionado con el tamaño, la disposición del aula, la decoración y los materiales apropiados para el desarrollo de los niños. Pueden ser espacios que faciliten las relaciones, de higiene (por ejemplo, si hay baño en la clase que tenga fácil acceso), de privacidad; para relajarse y descansar con colchonetas, cojines.; para hacer motricidad gruesa y el equipamiento necesario.
- El mobiliario como estanterías, muebles de ordenación, mesas, sillas, pizarra.
- La iluminación, la temperatura, la ventilación adecuada.
- Si cumple con las normas de seguridad exigidas para el funcionamiento de un aula de infantil tanto de los materiales como de las instalaciones.
- Materiales para fomentar el aprendizaje tanto de trabajo como de juego.

Para ello, como se ha mencionado anteriormente se cuenta con instrumentos que hacen posible la recogida de datos pertinentes que nos permiten conocer el clima del aula. En este sentido podemos destacar el ECERS y el CLASS Pre-K

Los dominios que se miden con el ECERS pre-K, según Harms, Clifford y Cryer (1980), se pueden clasificar en:

- a) Elementos físicos del tamaño y distribución de las clases con los espacios y la decoración adecuada a la edad. Por ejemplo, percheros con su altura

apropiada para favorecer la autonomía de los niños, la distribución de la clase, espacios adecuados para cada actividad, presencia del aseo en clase.

b) Las prácticas de clase como las rutinas y cuidados personales que comprenden:

- El uso de fórmulas de cortesía relacionadas con los saludos y las despedidas, con signos de agradecimiento, las peticiones.
- Los horarios de comidas y meriendas.
- Prácticas de uso del cuarto de baño y de aseo y de salud y seguridad.
- Los horarios y la organización diaria de los tiempos las rutinas.
- Las actividades de salud y seguridad supervisadas por el maestro con los elementos necesarios para su práctica como por ejemplo protectores, juguetes en buen estado, ausencia de elementos peligrosos.

c) Elementos didáctico-pedagógicos como:

- Lenguaje y razonamiento a través de libros, imágenes, vídeos, dibujos; desarrollo de habilidades de comunicación, utilizando lenguaje tanto formal como informal; fomento del diálogo y del razonamiento lógico;
- Actividades de motricidad fina; de arte y creatividad; de música y movimiento; de bloques y construcciones; de arena y agua; de juego sociodramático;
- Actividades relacionadas con las áreas de ciencias; matemáticas; uso de televisión y medios audiovisuales y nuevas tecnologías;

d) Estructura didáctica del programa (Harms, Clifford y Cryer, 1998): programa general; juego libre; actividades grupales o individuales; atención a los niños con necesidades específicas y especiales; interacciones entre los niños; atención a la diversidad.

e) Interacciones producidas por el profesor con los alumnos y entre alumnos y alumnos como, por ejemplo, la supervisión general del maestro de las conductas, de las actividades, de la disciplina y de la calidad de las relaciones entre los miembros del aula.

- f) Relaciones con los padres y con otro personal del centro (Harms, Clifford y Cryer, 1998), como la información a los padres; la calidad de trato entre el personal del centro; atención a las necesidades profesionales de sus miembros; interacciones y cooperación entre el personal para atender a las necesidades de los niños; la supervisión y evaluación del proceso didáctico-pedagógico y del centro en general; las oportunidades para el desarrollo y promoción del personal.

Los dominios medidos con el otro instrumento de clima de aula denominado CLASS-K (Pianta, La Paro y Hamre, 2008) son los siguientes:

- a) Apoyo emocional que es la capacidad del maestro para manejar el funcionamiento socioemocional del aula. Se divide en:
- Clima positivo: que es el tono emocional de la clase y la proximidad física social entre sus miembros. Se producen gestos de afecto positivo con sonrisas, entusiasmo, halago, alegría, respeto. Se incluyen aquí las interacciones entre niños y entre el profesor y los alumnos de forma individual y colectiva.
 - Clima negativo: mide la posibilidad de que exista un clima marcado de negatividad con signos de sarcasmo, irritabilidad, cólera, agresión entre el profesor y los alumnos y entre alumnos y alumnos. El profesor ejerce un control punitivo con gritos, amenazas, signos de falta de respeto, castigos desproporcionados.
 - Sensibilidad del educador: Se refiere al grado de conciencia y capacidad de respuesta del maestro a las necesidades tanto académicas como emocionales de cada niño proporcionándoles apoyo, seguridad y ánimo.
 - Atención a las perspectivas de los estudiantes: el grado con el que el profesor pone énfasis en los intereses, motivaciones de los alumnos, favoreciendo a su vez su autonomía y dándoles oportunidades para participar en el aula e iniciar nuevas actividades.

- b) Organización de la clase que es la habilidad del maestro para manejar y planificar el trabajo y actividades dentro de su aula. Engloba las siguientes subdimensiones:
- Manejo de la conducta: es la habilidad del maestro para controlar el comportamiento de sus alumnos estableciendo límites y reglas claras y coherentes. También se incluye la capacidad para prevenir y redirigir las malas conductas en el aula sin agresividad.
 - Productividad: capacidad para manejar el tiempo de instrucción y enseñanza y las rutinas para maximizar las oportunidades de aprendizaje en el aula; de programar actividades, conocer la materia, dar explicaciones e instrucciones claras; de utilizar los tiempos con eficacia para aprovecharlo al máximo.
 - Formato pedagógico de la enseñanza: referido a la capacidad del profesor para organizar actividades, rincones, utilizar materiales adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para favorecer la experimentación, la percepción y la exploración; para establecer con claridad los objetivos de aprendizaje y de reorientar los formatos pedagógicos de instrucción.
- c) Apoyo pedagógico que es la capacidad del maestro para promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo en sus alumnos. Comprende las siguientes subdimensiones:
- Desarrollo de los conceptos: capacidad del maestro para crear discusiones y actividades que sirvan para promover el conocimiento y habilidades de pensamiento analítico, la creatividad, la resolución de problemas, a través de conversaciones instructivas y reflexivas.
 - Calidad de la retroalimentación: capacidad del maestro para realizar feedback (retroalimentación) con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión; evaluando el proceso de cada alumno y no los resultados obtenidos.
 - Lenguaje de modelado: las técnicas que utiliza el profesor para estimular el lenguaje en los alumnos tanto en las actividades individuales como en las grupales. Incluye la utilización de nuevo vocabulario para enriquecer el lenguaje de los alumnos y el fomento de conversaciones interactivas

utilizando para ello preguntas abiertas, cerradas. que provoquen la reflexión en sus alumnos.

En la línea de las investigaciones de Gil Hernández y cols. (2010) y tal y como expusimos en el Capítulo III de esta investigación, consideramos los principios metodológicos (MEC, 1990) como guía de actuación del docente en su tarea didáctico-pedagógica en el aula, sirviéndole de orientación y gestión del clima general de aula. Estos principios son partir del nivel de desarrollo del alumno y conocimientos previos del alumno; fomentar la construcción de aprendizajes significativos; que los propios alumnos efectúen aprendizajes significativos por sí mismos para fomentar el desarrollo de la autonomía personal y social y la comunicación con los demás alumnos; promover la modificación de los esquemas de conocimiento previo que el alumnado posee, acortando la distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial, y avanzando desde estructuras más simples a otras más complejas” (Gil Hernández y cols., 2010); reconocer que el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad tanto física como mental por parte del estudiante, por lo que será preciso conseguir motivación, intuición, individualización, socialización y globalización” (Gil Hernández y cols., 2010: 39); proporcionar a los alumnos situaciones de interacción con sus compañeros y otras personas adultas dentro del aula, del centro y de las familias; “proporcionar un ambiente rico en estímulos, acogedor y seguro que permita y contribuya al desarrollo pleno de todas sus capacidades” (Gil Hernández y cols. 2010:40); establecer comunicación y colaboración con las familias de los alumnos para lograr que ellas trabajen en la misma línea que el centro, y de este modo asegurar su desarrollo integral; que tenga una dimensión globalizadora de los contenidos como de la interrelación de las diferentes áreas; impulsar la participación activa del alumno a través de estímulos emocionales, estímulos intelectuales y sociales; establecer múltiples oportunidades de aprendizaje a los alumnos; promover el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”, y por último, contribuir al establecimiento de un clima de aceptación mutua y de cooperación entre profesor-alumno y alumnos-alumnos.

Por otra parte, también dentro del aula ocupa un papel fundamental la metodología utilizada por el maestro, que se entiende como el conjunto de métodos y

técnicas que utilizamos para alcanzar un fin determinado, debe ser coherente con las finalidades educativas que pretendemos alcanzar. En este sentido, ocupan un lugar central la dinámica del aula, las características de los alumnos de cada curso concreto, que obligan a efectuar adaptaciones más o menos importantes, en función de sus conocimientos previos, de sus experiencias a nivel de grupo, de las dificultades específicas que puedan surgir en alguno de los temas Bermejo (2011) añade otros principios que condicionan el clima de aula, que son los siguientes:

- a. “La individualización, cuya meta esencial está en adaptar la enseñanza a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos” (Bermejo, 2011: 38).
- b. La socialización que permite crear el clima necesario para que cada alumno se sienta miembro activo e integrado en el grupo. Entre las propuestas de socialización didáctica se encuentran las referidas al alumno que son el aprendizaje cooperativo y técnicas para trabajar en grupo Las referidas al profesor son la colaboración en el contexto del centro y del aula. Las referidas al contenido de aprendizaje son el estudio de la comunidad y la enseñanza de habilidades sociales. Y las referidas al contexto son la escuela como comunidad de aprendizaje y la escuela abierta a la comunidad.
- c. La globalización que está presente en nuestra actividad diaria y afecta profundamente a la educación como proceso integral que incluyen escalas de valores y principios que le permiten vivir en sociedad, desarrollarse y crear bases culturales sólidas y permanentes que le faciliten una convivencia armoniosa y cooperadora con los demás. (p.ej. a través de Centros de Interés, Proyectos de trabajo).
- d. “La actividad y el autoaprendizaje ayudando al alumno a desarrollar una actitud de autonomía en cuanto a su aprendizaje, tratando de capacitarle para maximizar sus propios recursos; a ser responsable de su propio aprendizaje realizando actividades dentro y fuera del aula; y a ser capaz de autoevaluarse. Para ello, el alumno como protagonista de su aprendizaje debe seguir los siguientes pasos: darse auto-instrucciones, proponerse objetivos, auto-controlarse y auto-reforzarse (Bermejo, 2011:42).

- e. La observación y la experimentación: la primera es una tendencia natural y espontánea (asistemática) en los niños y desde la escuela hay que ayudarles a sistematizarla de modo que expresen lo que les interesa y lo que no. Seguidamente, tienden a experimentar lo que ven y con ello se desarrollan unas habilidades y destrezas que les conducirán al conocimiento científico.
- f. La enseñanza lúdica a través del juego como actividad natural en los niños que se puede utilizar como medio para que aprendan.
- g. El método constructivista que defiende el aprendizaje significativo en el que lo aprendido se integra en redes de conceptos ya integrados y ayuda a construir y aplicar nuevos conocimientos. En este proceso el principal responsable es el propio alumno que es quien sabe cuáles son sus habilidades para aprender y es quien establece las interconexiones entre los conocimientos antiguos y los nuevos. Para lograrlo necesita el apoyo del profesor como guía del aprendizaje del alumno (Bermejo, 2011).
- h. La atención a la diversidad a través del reconocimiento de cada uno como persona diferente, pero no desigual, lo que constituye la mejor manera de atender a las necesidades educativas de cualquier persona. Este principio educativo está referido a la preocupación global y a las acciones específicas que pretenden dar respuesta adaptada a las diferentes capacidades, necesidades, estilos cognitivos e intereses que muestran los alumnos (Bermejo, 2011: 38-56).
- i. La inteligencia emocional o dimensión socio-afectiva que se concibe actualmente como una opción del desarrollo humano dirigida a conseguir el éxito personal en las distintas facetas de la vida, entendido como el logro de la felicidad, la comunicación eficaz con las demás personas, la automotivación para conseguir los objetivos que nos proponemos, para ser constantes en nuestras actividades, para solucionar los conflictos interpersonales y dirigida también a adaptarnos a las circunstancias, haciendo uso de esa capacidad de conocimiento y manejo de nuestra emocionalidad y de las habilidades empáticas que nos permiten mejorar la comunicación con los demás (Goleman, 1996).

Entre las actividades que se pueden realizar en este enfoque son los juegos cooperativos, dinámicas de grupo (juegos y ejercicios de simulación, clarificación de valores, juegos de roles, estudios de casos, dilemas morales, textos literarios).

j. Las competencias básicas que son las “habilidades necesarias para todos los ciudadanos: ser, saber, hacer y convivir” (Delors, 1996). Conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal y social y la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos (Bermejo, 2011).

5. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL CLIMA DE AULA

Es conveniente analizar los factores que influyen en el desarrollo y gestión del clima de aula. Ya en 1986, Gairín concluyó en sus investigaciones, que los elementos que determinan el clima del aula son, entre otros, el contexto del centro y de la clase, las dimensiones físicas y arquitectónicas, los factores organizativos (funcionamiento del colegio y de las aulas, por ejemplo las normas), las características, los sentimientos, pensamientos y percepciones de los alumnos y de los maestros y las interacciones sociales y comunicativas entre ellos.

Dos años más tarde, Medina, en 1988, asevera que entre los factores que influyen en el clima de aula pueden ser el contexto del centro escolar y de la clase; las condiciones físicas y de construcción; la forma de organización de los grupos y el trabajo en el aula; las características del docente; las características del discente; las interacciones en el aula entre profesores y alumnos y alumnos y alumnos.

Más recientemente, Bronfenbrenner (2002) en su modelo ecológico de organización señala que existen distintos niveles o contextos de organización, concebidos cada uno de ellos como un sistema de elementos interrelacionados, es decir, son conjuntos de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Estos sistemas son el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El primero (microsistema) es el entorno concreto de cada individuo en el que se incluye el aula y es en el que se producen relaciones diádicas entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos. Dentro de este se incluye la dinámica de la clase en sus aspectos más concretos e incluso las relaciones que se establecen entre el tutor y la familia. Este modelo se basa en el concepto de realidad interrelacionada o sistema en el que se producen interacciones entre sus miembros para lo que es esencial que haya una buena organización de todos sus elementos; en la existencia de conflictos entre las partes que favorecen la discusión entre sus miembros que son necesarios para la comunicación, la cooperación y la mejora de la organización; en la innovación centrada en la escuela, en el aula y en la formación del profesorado; en las técnicas utilizadas para organizar los centros educativos y sus aulas; en la relación con el aprendizaje que se produce a través del currículo que sirve como elemento determinante de la organización porque le da sentido y crea el sistema relacional entre lo que se aprende y con la mediación del profesorado y los compañeros.

En esta misma línea de investigación, en Estados Unidos (LoCasale-Crouch cols., 2007), se han hecho inversiones estatales y federales para crear programas de Matemáticas, Lengua y lectura para elevar la preparación escolar de los niños en la etapa de Educación Infantil en las escuelas (Barnett y cols., 2003; Bowman, Donovan y Burns, 2000), porque se ha visto que el rendimiento de los niños mejora como resultado de las experiencias de alta calidad que se producen en las aulas de infantil (Barnett y cols., 2003).

Tras este breve recorrido histórico en materia de los elementos intervinientes, mediadores e influyentes en el clima de aula, podemos continuar exponiendo que para la identificación de los factores que favorecen el clima del aula, algunos autores han recogido información relevante sobre los procesos y los resultados que se producen en

el aula a través del método de la observación directa sistemática (Pianta et al., 2008). Gracias a esta técnica de recogida de datos de las aulas se ha podido conocer la naturaleza de una enseñanza eficaz y además el clima de aula a nivel social, afectivo y cognitivo (Good y Brophy, 2000; Sandilos, y DiPerna, 2011).

5.1. Contexto del centro escolar y de la clase

Para lograr un ambiente acogedor en cuanto a rasgos emocionales y de relación han de existir unas condiciones especiales como por ejemplo la coherencia entre lo que se es y lo que se aconseja; la puntualidad, el orden, el optimismo, el buen trato, la afectividad, la tranquilidad; la coordinación o trabajo colaborativo con las demás personas que trabajan en el centro e incluso con las familias para intentar hacer frente común a la solución eficaz de problemas que puedan surgir en el centro como consecuencia de hechos tanto internos como externos a él (Rincón Igea, 2002).

En algunos estudios (LoCasale-Crouch y cols., 2007) que se han hecho en escuelas pre-kinder financiados por el Ministerio de Educación en Estados Unidos se ha comprobado la relación del programa de instrucción y del apoyo emocional del maestro sobre los resultados de su alumnado. En otra investigación se encontró que estos fueron mejores a pesar de que los niños pertenecieran a clases sociales desfavorecidas (Pianta et al., 2005). Esos programas son diseñados, sobre todo, para elevar la calidad de las interacciones socio-emocionales y educativas en las aulas de infantil con el fin de dar la oportunidad de una mejor formación a los niños en situación de riesgo dentro del contexto de la escuela. Pero para poder sacar conclusiones más generalizadas es necesario realizar más investigaciones.

5.2. Las condiciones físicas y arquitectónicas

La organización y diseño en el aula afecta a la conducta de los alumnos (Serrats et al., 2004), por lo que se debe procurar que en el aula existan unas condiciones adecuadas como espacio suficiente, que esté ventilada, que tenga luz adecuada, que tenga una temperatura agradable; sin peligros; muebles apropiados como pupitres, librerías; disposición de suficiente material para trabajar; adecuación del espacio para trabajar tanto de forma individual como en grupo.

- Atención a las demandas de los alumnos, que se potencie la indagación y el pensamiento reflexivo.
- Fomento de una actitud responsable y positiva para aprender.
- Poca ratio Profesor/alumno.
- Ambiente confortable en el que haya una decoración con dibujos de los niños, imágenes, murales.
- Responsabilidad de orden y limpieza.
- Sentimiento de pertenencia y de estima por la clase.

5.3. La forma de organización de los grupos y trabajo en el aula

Dentro del aula, el factor más influyente es el maestro, ya que es quien organiza todos los elementos que van destinados a conseguir los objetivos de aprendizaje de los alumnos, entre ellos los sociales y los emocionales. Él es quien debe encargarse de establecer un ambiente favorable que enriquezca las interacciones entre los alumnos y con él mismo, es decir se trata del agente fundamental que gestiona el clima del aula. Además de realizar la función de docente, sirve de modelo para sus alumnos, es decir, a través de su ejemplo y del ambiente creado en la clase puede ayudarles a ser solidarios, tolerantes, comprensivos. Si un maestro es respetuoso y tolerante favorecerá en su grupo el respeto, la comprensión, el compañerismo, la tolerancia (Rincón, 2002).

Barnett et al. (2003) sostienen que el número de alumnos por clase, el tipo de programa para la instrucción, influyen en la eficacia de la enseñanza del profesor y en los resultados académicos de los alumnos. En este sentido la influencia de este factor en el clima de aula es evidente, en consecuencia, es importante analizar y adoptar buenas metodologías de trabajo con el fin de mejorar el aprendizaje del alumnado en función de un ambiente idóneo para el desarrollo y gestión de las emociones.

En efecto, tal y como argumenta Medina (1988) y Navarro y cols. (2010), algunas variables que se pueden medir del clima de aula pueden ser la cohesión, la formalidad, el entorno material, la dirección hacia los objetivos, la dificultad del trabajo, la competitividad, el grado de satisfacción de los alumnos, el ritmo, el favoritismo, la apatía, la organización. Tanto es así que Lera (2007) asevera que en la etapa de Educación Infantil la educación debe ser de calidad, positiva y estimulante. Para ello, el maestro debe llevar a efecto prácticas educativas que fomenten el afecto, el juego, la autonomía, con el objetivo de favorecer su evolución personal y académica en sintonía con un buen clima de aula.

Así pues, para lograr un buen clima de bienestar en el aula, el maestro debe potenciar actitudes que favorezcan la autonomía, la interacción, la confianza con los compañeros y la ilusión por aprender. Esto debe realizarse dentro de un ambiente libre y basado en el juego y la espontaneidad (Serrats, Mir y Serrats, 2004).

El profesor debe fomentar hábitos de trabajo en los niños de manera atractiva, selectiva y motivadora, debe hacerles cumplir las normas y alabar su buen desempeño. Entre los hábitos más destacables a estas edades se pueden señalar los psicomotores (coordinación corporal, autonomía), los intelectuales (pensar, comprender, asociar, resumir), los morales (tolerancia, ayuda, convivencia) y los sociales (colaboración, comunicación). Estos hábitos son la base para una buena disciplina establecida por el profesor a través de alabanzas a las buenas conductas y sanciones inmediatas y adecuadas a las conductas no deseables. Ejemplos de estos hábitos pueden ser según Serrats y cols., (2004:30-33) los siguientes:

- Hábitos de higiene y limpieza: lavarse las manos, los dientes después de comer, taparse la boca al estornudar, tirar la basura en la papelera, limpiar las mesas cuando se acaba alguna actividad, ordenar la clase.
- Hábitos de autonomía personal y organización: ordenar los rincones de trabajo, los libros, los materiales, cuidar los elementos, no arrastrar sillas al colocarlas, colgar el abrigo y el baby adecuadamente, cumplir los roles asignados, entrar y salir de clase ordenadamente y en silencio, usar bien los materiales.
- Hábitos de comunicación y relación: pedir las cosas por favor y dar las gracias, no gritar, ser respetuoso con los compañeros, escuchar a los demás, compartir, responder a las preguntas, enseñarles a perder, fomentar el respeto entre ellos, llamar a las puerta antes de entrar, saludar por la mañana y despedirse al acabar la jornada.
- Hábitos de trabajo: aficionarse a trabajar, estar atentos a las explicaciones del profesor, ser capaces de estar en silencio trabajando.

Tal y como argumentaba García Hoz (1988), para que haya un clima de confianza, libertad y responsabilidad se debe:

- Crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la capacidad de “aprender a pensar” para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico y personal.
- Lograr que exista una comunicación libre y afectuosa entre profesores y alumnos, basada en el respeto, equidad, cooperación y justicia.
- Dar más atención a aquellos alumnos que más ayuda requieran.
- Desarrollar competencias como las de “aprender a convivir” y “aprender a vivir”.

Rimm-Kaufman y cols., (2009) comprobaron que en las aulas en las que el maestro realiza prácticas de mayor productividad, con enfoques más proactivos para la gestión del aula y desarrolla tareas variadas con metodologías distintas en su instrucción, reportan mejores resultados en el autocontrol conductual y cognitivo de los discentes y observaron que estaban más comprometidos en el aula.

Por otra parte, en el estudio de LoCasale-Crouch et al. (2007) se evaluaron variables como los años de experiencia docente, el número de alumnos, grupos de estudiantes con niveles socioeconómicos diferentes y se distribuyeron por niveles distintos de calidad de instrucción y de apoyo emocional. Se eligieron grupos de alumnos de varias clases sociales y de tres etnias. Se comprobó que había diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función de la calidad del maestro, tanto por su formación y por su aptitud, como por su disposición para aplicar un buen programa de enseñanza-aprendizaje y favorecer un buen clima socioemocional en su aula. En definitiva, el interés que se tiene por este tipo de formación (pre-kinder) en las escuelas americanas es para lograr aulas de buena calidad emocional e instruccional con el fin de realizar una labor preventiva que pueda beneficiar a la población infantil, logrando un buen desarrollo emocional, cognitivo, social. Por otro lado, no hubo diferencias significativas en los resultados en función de los estudios del profesorado, de la cantidad de alumnos por clase, de la relación niño y adulto y de la ubicación en una escuela pública o no. Por ejemplo, el número elevado de alumnos por clase no afectó a la calidad del aula. Sí hubo diferencias, pero no significativas en función de los años de experiencia del profesorado, pero no influyeron en estudios universitarios cursados por los maestros. Esto también se percibió en una investigación anterior (Pianta, 2006) en la que los resultados indicaron que la asociación entre la calidad observada y las cualificaciones de los maestros no era en absoluto clara o directa.

5.4. El docente

El profesor tiene un papel clave en la organización de su clase, ya que tiene que dirigir las relaciones con y entre sus alumnos y además intentar crear un clima positivo que facilite el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gómez, 2007).

El maestro que es eficaz en su aula es el que se empeña en crear un buen clima educativo, fomentando la motivación para aprender, las buenas relaciones entre los

alumnos y con él mismo. Para lograr ese ambiente cálido, el docente debe desarrollar competencias o habilidades personales (Moreno Rubio, 2009).

Los docentes (LoCasale-Crouch y cols., 2007) que son sensibles y crean un clima positivo en sus aulas tienden a estar más atentos a las necesidades sociales y emocionales de cada uno de sus alumnos y de las interacciones que se producen en ella (Helmke y Schrader, 1988). Uno de los instrumentos elegidos para su estudio fue el CLASS, que relaciona el apoyo emocional y el manejo del comportamiento con el interés que tiene el maestro por crear un clima positivo y por fomentar la instrucción con el fin de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y en el procesamiento de la información (LoCasale-Crouch y cols., 2007).

En otras investigaciones (Raver y cols., 2008) se ha comprobado que si los maestros se comportan de forma proactiva con sus alumnos promueven en ellos el desarrollo de su capacidad para autorregularse (Hyson, Hirsh-Pasek y Rescorla, 1990; Raver, Garner y Smith-Donald, 2007)

Para el desarrollo de la educación emocional en la etapa de infantil se requiere que los maestros sepan escuchar de forma empática a sus alumnos, dialoguen con ellos mirándoles de forma atenta, establezcan contacto corporal próximo y cálido con ellos, favorezcan su autonomía, fomenten el juego simbólico (Palou, 2004).

Las aulas en las que se percibe un buen clima son aquellas en las que los profesores apoyan emocionalmente a sus alumnos, vigilan su conducta estableciendo unas normas y límites claros y coherentes, responden activamente a sus necesidades y hacen feedback continuo para favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión (La Paro y cols., 2004). Además, como escribe Sánchez Arroyo (2009:5) deben dirigir las sesiones de trabajo promoviendo el aprendizaje activo, motivador y efectivo de sus alumnos, estableciendo entre ellos una doble comunicación; por un lado, la funcional que consiste en la transmisión de contenidos y, por otro, la de relación que comprende las interacciones de comunicación entre sus agentes.

Garner y Waajid (2008:90) reconocen que los maestros que tienen gran habilidad para conectar emocionalmente con sus alumnos dentro del aula de preescolar

son capaces de provocar en su aprendizaje un efecto positivo a largo plazo. Encontraron en los estudios realizados por O'Connor y McCartney (2006: 25) que “el aprendizaje de la lectura en los primeros años se asocia en parte con la calidad de la relación entre el maestro y el alumno”.

LoCasale-Crouch y cols., (2007) analizan varios estudios que tratan sobre las condiciones necesarias para lograr un buen clima de aula; entre ellos se encuentra el de Brophy (1988), quien observó que los estudiantes logran mejores resultados cuando los maestros enfatizan los fines académicos estableciendo objetivos claros, con una temporalización adecuada y estrategias de gestión eficaces bajo un buen clima de aula y así logran estimular el aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, sobre la estructura de una buena gestión en el clima de aula, los alumnos necesitan que sus profesores retroalimenten sus acciones y trabajos a través de consejos, apoyo educativo y reconociendo sus avances y animándoles a mejorar.

Otros autores (Zabala, 1995), desvelan que la preocupación de muchos docentes por controlar y gestionar el desarrollo de su clase, manejando el tiempo de enseñanza, estableciendo rutinas para maximizar las oportunidades de aprendizaje durante la jornada escolar, programando trabajos, mejoran su productividad. Para ello, el profesorado debe seguir una metodología apropiada, bien estructurada y programada que siga las fases de planificación, aplicación y evaluación necesarias para que se desarrolle un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rice (2003), identifica como factores favorecedores del clima del aula y, en consecuencia, de los resultados de aprendizaje del alumnado, las características propias del profesor, como su formación y su capacidad para enseñar a los niños a conocer y reconocer sus emociones y las de los demás para lograr de ese modo un equilibrio emocional, que favorezca las relaciones sociales con los demás. Además, se mejora la calidad del clima del aula si se hace desde las clases de los más pequeños (LoCasale-Crouch y cols, 2007).

Cuando el comportamiento de los docentes es previsible para los alumnos, les ayuda a saber cómo comportarse y suelen ser más persistentes y estar más

comprometidos con las actividades que realizan en clase y fuera de ella. Los maestros que dan apoyo pedagógico a través del desarrollo de conceptos utilizando técnicas para promover habilidades de pensamiento analítico y de lenguaje, entablando conversaciones instructivas y reflexivas durante el tiempo de clase, proporcionan mayores oportunidades de aprendizaje a los niños. Cuando los docentes establecen conversaciones interactivas con los discentes facilitan y mejoran el lenguaje y el vocabulario, las expresiones, los pensamientos y las ideas de los discentes (Burchinal y cols, 2008).

Burchinal y cols., (2010) sugieren en su estudio que las aulas deben tener un clima positivo para mejorar las habilidades sociales, para reducir los problemas de comportamiento y para promover habilidades de lectura, de matemáticas y de lenguaje, en las que los profesores deben mantener una buena interacción con los niños y que su enseñanza sea efectiva.

Además, para el desarrollo de los niños se requieren programas de educación temprana en los que se les proporcione apoyo social y emocional, y en los que los maestros utilicen métodos adecuados para manejar y organizar sus clases basados en el diálogo y el lenguaje de modelado (Howes y cols, 2008:28). Por otra parte, el educador debe ayudar a crear un ambiente cálido en el que existan proximidad física y psicológica, afecto verbal positivo y, atención a las necesidades sociales, emocionales y académicas y de favorezca la autonomía de los niños (Hamre y Pianta, 2005).

Sin embargo, es cada vez más frecuente encontrar profesores que no están motivados y que se sienten frustrados por varias razones, algunas relacionadas con el comportamiento de sus alumnos como, por ejemplo, el desinterés del alumnado por aprender, su trasgresión de las normas, el no acatamiento de las órdenes; y otras debido a la actitud de los padres que no ayudan en la labor educativa de la escuela, como la excesiva preocupación por los aprobados de sus hijos sin importarles cómo y qué aprenden, la desautorización a la que han sido sometidos por ellos ante sus alumnos. Por ello, se hace cada vez más necesario que se desarrollen programas de formación socioemocional para que los maestros cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a todas estas dificultades. Castro (2010: 45-46) nos expone literalmente:

Esta percepción de que sus alumnos no aprenden, que es difícil enseñar, que el clima escolar es adverso, provoca un estado de estrés, que los especialistas llaman en general el síndrome de Burnout o de desgaste profesional que en el ámbito educativo lo han traducido como “síndrome del docente quemado”.

Pianta y cols., (2014) sugieren que, a través de programas apropiados, los profesores deben formarse no solo en conocimientos sino también en habilidades sociales, emocionales y de observación, que facilitan su apoyo en el aula, ya que es fundamental como factor influyente sobre el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, incluyendo sus conocimientos, aprendizajes y las interacciones con ellos y entre los propios niños.

5.5. El discente

Para crear un ambiente adecuado de aula (Schmitt, Pentimonti y Justice, 2012) los alumnos son agentes fundamentales ya que tienen que implicarse e interactuar con sus maestros. Si cuentan con un fuerte apoyo de sus maestros aumentará su capacidad para regular el comportamiento tanto dentro de la clase como en su entorno y aumentará su participación en la realización de las tareas de clase (Liew et al., 2010; Morrison, Ponitz y McClelland, 2010).

En este sentido, Shonkoff y Phillips (2000) también defienden que la regulación de la conducta de los niños es importante para promover oportunidades de aprendizaje dentro de las aulas y concretamente en las interacciones sociales entre sus miembros. Se ha demostrado en investigaciones que los niños que tienen altos niveles de regulación de su conducta tienden a mostrar mayores tasas de comprensión y comunicación a través del lenguaje y, por consiguiente, su desarrollo académico es mayor (Valiente y cols., 2007).

El desarrollo del autocontrol de los niños da resultados positivos en las relaciones sociales tanto con los maestros como con los compañeros. También influye

positivamente en los hábitos de trabajo y en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos (Rimm-Kaufman y cols., 2009). Por el contrario, si el comportamiento es negativo puede dar lugar a un peor rendimiento académico y además puede afectar a sus oportunidades de aprendizaje, lo que a su vez provoca frustración en el profesorado y, por consiguiente, afecta de forma negativa al clima social y emocional del aula.

Algunos autores (Garner y Waajid, 2008) han comprobado que los niños que tienen una buena conexión emocional con el profesor suelen tener una autorregulación emocional adecuada, pueden tener más facilidad para comportarse de forma apropiada y para obtener mejores resultados académicos (Eisenberg, Sadovsky y Spinrad, 2005). Además si son equilibrados emocionalmente tienen más probabilidades de desarrollarse con éxito, en un futuro, en la etapa de Primaria (Miller y cols., 2004) y los que no lo son pueden tener más problemas e incluso fracasar (Nelson cols., 1999).

En el estudio realizado por Izard y cols., en 2004 se vio que la participación de los alumnos en algún programa de intervención afectiva, les proporcionó mayores conocimientos y reconocimientos de sus propias emociones y las de los demás y se produjo una disminución en la expresión de emociones negativas en el aula de infantil; por tanto, la ayuda del docente a los discentes para conocer la emoción ha demostrado ser un buen predictor de ajuste y de adaptación en las aulas (Shields et al., 2001)

5.6. Interacciones profesores-alumnos y alumnos-alumnos en el aula

Las relaciones que se producen dentro del aula tienen gran influencia sobre el rendimiento y las habilidades sociales y emocionales de los discentes. Por ello, Hamre y Pianta (2005) proponen investigar las interacciones entre profesores y alumnos y sus efectos en el aula observando, en diferentes momentos, la influencia de la manera de trabajar de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos (Treviño, Toledo y Gemp, 2013).

Para codificar las interacciones que se producen en el aula se utilizan instrumentos de observación como el *CLASS Pre-K*, que sirve para cuantificar la relación entre las características docentes y el aprendizaje de los alumnos, “que se centra sobre todo en las prácticas de los profesores y en el modo en que estos y los estudiantes interactúan en el aula en torno a tareas que deberían estar centradas en la comprensión de contenidos y el desarrollo de habilidades (Elmore, 2010:16; Toledo y Gemp, 2013). Otros valoran también el clima de aula no solo en función de la calidad del proceso que se fundamenta en las interacciones sociales y educativas observadas (LoCasale-Crouch et al., 2007), sino también de los materiales y de los programas utilizados en la etapa de Educación Infantil, (Howes y Ritchie 2002; Pianta, 1999).

El aprendizaje se construye a partir de las relaciones interpersonales que se dan en el centro educativo, que están influidas por el tipo de comunicación que se produce entre el profesor y alumnos y entre alumnos y alumnos. Se suma a ello el acuerdo establecido con los objetivos fijados dentro del aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a una programación didáctica, en la que se incluyen los contenidos, metodología de enseñanza, actividades (Castro, 2010).

Las relaciones producidas por el maestro en su clase son decisivas para la configuración de la personalidad e identidad de sus alumnos. Si crea un clima en el que las relaciones son respetuosas y afectuosas, anima y reta a sus alumnos a trabajar, les ayuda, les alaba, les recompensa, les reconoce, estará contribuyendo a la adquisición de un autoconcepto y autoestima positivos (Pianta, 2005).

El clima producido en el aula influye sobre diversidad de aspectos como las relaciones que se dan dentro de ella, la confianza entre unos y otros, la autoestima, la seguridad, el aprendizaje. Por otro lado, como demuestran estudios como el de OECD (2005), influye más en el rendimiento académico de los alumnos que otros recursos como los materiales, los personales y de política escolar (Aron, Milicic, y Armijo, 2012).

El establecimiento de unas buenas relaciones entre los miembros del aula y los sentimientos de satisfacción, bienestar y seguridad son determinantes para el proceso de

enseñanza-aprendizaje; además, esas interacciones deben seguir un proceso equilibrado y progresivo que favorezca un ambiente cálido y de apoyo social, emocional y pedagógico. Otro aspecto importante, es que se rigen por unos códigos éticos y de valores que imperan en la clase y que deben ser establecidos por el profesor con autoridad y control (Medina, 1988). Pianta, Steinberg, y Rollins (1995) también afirman que la calidad de las interacciones entre el profesor y los niños influye sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

A menudo, la correlación entre las características de los maestros y el aprendizaje de los alumnos no es significativa, debido en parte a la ausencia (Treviño, Toledo y Gemp, 2013:44) de “variabilidad en los atributos observables de los profesores” y, por otro lado, porque la dificultad de cuantificar las prácticas docentes en el aula y su interacción con los alumnos. En un estudio realizado por Currie y Neidell, en 2007, se demostró que el aprendizaje de los alumnos está influido por las prácticas docentes de forma moderada y además este resultado está muy condicionado por la muestra elegida que en esta investigación estaba vinculada a un centro escolar con unas características determinadas.

Por otro lado, los intercambios verbales de los niños con sus maestros contribuyen al buen desarrollo comunicativo dentro de las aulas y, como consecuencia de ello, se mejora el ambiente social y emocional ya desde el nivel de infantil (Hamre y Pianta, 2001; Liew, Chen y Hughes, 2010); además, algunos han defendido que es significativo el papel del profesor para regular el comportamiento desde la etapa de infantil a través de las instrucciones verbales y no verbales (Blair y Razza, 2007; McClelland y cols., 2007).

Desde una perspectiva teórica, el desarrollo del lenguaje se produce dentro de los contextos sociales, ya que es el medio por el cual las ideas son comunicadas y recibida la información. En los contextos educativos, no solo se comparte la información, sino que también es importante valorar cómo se produce la comunicación (Mashburn et al., 2008). Es importante destacar que cuando los niños comienzan la educación formal, las aulas se convierten en un medio clave para el desarrollo del

lenguaje, en el que los profesores y los compañeros son sus agentes comunicadores fundamentales.

Según la teoría ecológica, las aulas representan contextos importantes (por ejemplo, el maestro y los niños) que influyen de manera específica e interdependiente en el medio en el que los niños se desarrollan (Bronfenbrenner y Morris, 2006). El comprender las relaciones interpersonales es de suma importancia para entender los impactos del aula en el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños. Esta teoría ecológica sugiere que las interacciones dentro de un entorno determinado no solo afectan a los comportamientos de un individuo, en un momento determinado, sino también a lo largo del tiempo (Bronfenbrenner y Morris, 2006). Así, en el aula, el desarrollo del lenguaje no es simplemente un factor que capacita al niño para comunicarse, sino que también facilita las relaciones interpersonales a lo largo de su vida.

Las interacciones que se producen en una clase se pueden agrupar en tres dominios: las instrucciones pedagógicas o instructivas, como por ejemplo la habilidad de profesor para hacer a los alumnos pensar, resolver problemas o predecir lo que va a ocurrir; la organización de la dinámica de clase, como la capacidad que posee el maestro para pasar de unas actividades a otras; y el clima emocional, por ejemplo, establecer apoyos positivos emocionales con los niños. En algunos estudios, se ha comprobado que los dominios de las interacciones de aula se han relacionado positivamente con los resultados académicos de los niños (Brophy, 1988; Curby et al., 2009; Hamre y Pianta, 2005), con el comportamiento social (Mashburn et al., 2008) y con la participación en las actividades del aula, es decir si los docentes gestionan bien las tareas conseguirán un mejor comportamiento, mayor compromiso y autocontrol por parte de los niños (Rimm-Kaufman, et al., 2009).

Si las interacciones en el aula son estables tienen consecuencias en las experiencias y en el aprendizaje de los niños y sobre la consistencia de las relaciones a lo largo del tiempo. En las clases que existen relaciones con alta seguridad, los alumnos saben qué esperar, tanto si es bueno como si es malo; por ejemplo, saben que si son

disciplinados para hacer algo y dependiendo de sus consecuencias, tendrán mayor disposición para repetir el comportamiento (Curby, Brock y Hamre, 2013).

En las aulas imprevisibles en las que el clima es caótico, donde el maestro excusa una mala conducta infantil en un momento dado, pero en otro la castiga duramente, la consecuencia sobre la capacidad del niño puede ser negativa. Curby, Grimm y Pianta (2010) argumentan que la combinación de los comportamientos docentes estables en el tiempo favorece el buen comportamiento de los estudiantes y además mejora el clima del aula. En ocasiones, puede ocurrir que aunque se perciba una alta estabilidad en el aula, no se produzcan interacciones de alta calidad, y, otras veces, aunque los maestros demuestren bajos niveles de enseñanza, no conllevan necesariamente a tenerlos bajos en la organización del aula y puede ocurrir que sus niveles de apoyo emocional sean altos.

Algunos estudios ya señalados, como los de Pianta (1999), Ladd (2005) y Howes y Ritchie (2002), demuestran la importante influencia que tiene desde temprana edad la calidad de las interacciones que se producen en el aula, tanto entre profesores y alumnos como entre los propios niños, sobre el aprendizaje. Se llegaron a los mismos resultados en una serie de estudios longitudinales (Booren et al., 2010) en los que se señalan la importancia que tiene para el éxito escolar el establecimiento temprano de buenas relaciones sociales, y además de la autorregulación para el desarrollo de los trabajos y tareas de clase y el desarrollo del lenguaje (Blair, 2002; Burchinal y cols., 2002; Duncan y cols., 2007; Hamre y Pianta, 2001; Ladd, 2005). En otros estudios (Treviño, Toledo y Gemp, 2013), también se ve que si los intercambios con los maestros, compañeros y el desarrollo de las actividades son de buena calidad, darán lugar a relaciones sociales eficaces, que ayudarán a los niños a adquirir otras habilidades, conocimientos y oportunidades de aprendizaje (Bruner, 1966; Pianta, 1999).

Asimismo, Treviño, Toledo y Gemp (2013:47) han comprobado que “la variable de clima socioemocional aparece con frecuencia como un potente predictor del aprendizaje” y, concretamente, son las prácticas docentes de las dimensiones de apoyo emocional y organización de la clase las que pueden tener mayor efecto sobre el

rendimiento del alumnado (Cornejo y Redondo, 2001; Treviño cols., 2012). Es indudable que si los niños participan de forma positiva y conectan con los adultos en contextos de educación temprana, suelen tener relaciones adecuadas y favorecedoras para un buen rendimiento académico, así como el logro y buen desarrollo de competencias sociales (Burchinal et al., 2002; Howes, Phillipsen y Peisner-Feinberg, 2000; Meyer y cols., 1993).

Treviño, Toledo y Gemp (2013) detectaron en una muestra seleccionada de escuelas de Santiago de Chile, que las profesoras con un nivel medio de desempeño en los dominios de apoyo emocional y de organización de la clase lograron mantener un clima de aula y una productividad aceptables. En cambio, mostraron un nivel bajo en el dominio de apoyo pedagógico porque requiere una mayor preparación en formación didáctica.

6. PRÁCTICAS EN INFANTIL PARA LOGRAR UN CLIMA POSITIVO

Para conseguir que el ambiente del aula sea positivo es necesario que el maestro adopte una actitud favorable para el uso de dinámicas, rutinas y unas técnicas apropiadas y orientadas a conseguirlo. En el aula se dan dos posibilidades que pueden ayudar a mejorar su clima; por una parte, los maestros reforzando positivamente a sus alumnos y, por otro, los propios compañeros son motivadores de determinados comportamientos. Los primeros lo hacen ayudando, animando, dialogando, sonriendo a sus alumnos. Y los segundos pueden ser reforzadores de conductas de los demás a través de sus interacciones, convirtiéndose en modelos de comportamiento y manteniendo relaciones cordiales y respetuosas.

En Educación Infantil se utilizan recursos para potenciar conductas positivas a través de estímulos, como por ejemplo, prestarles más atención, ayudarles a participar en las actividades, darles libertad para la elección de juegos y tareas, aplaudirles y alabarles cuando hacen algo bien, establecer contacto con ellos a través de gestos,

dialogar con ellos de forma agradable, enseñar a los compañeros el trabajo de cada uno de los niños, premiar conductas adecuadas e ignorar las no deseables, darles libertad para sentarse donde quieran, darles tiempo libre para cantar, bailar, ver vídeos (Serrats, Mir y Gómez Masdevall, 2004).

La mejora de la dinámica de la clase sirve en muchas ocasiones para prevenir y evitar problemas de disciplina, para ello el maestro utiliza algunas estrategias como establecer un sistema de normas claras que sean cortas y en positivo (por ejemplo, “hablad bajito”, “escuchad a vuestro compañero”); enseñarles a compartir el material; organizar la clase de modo que se puedan realizar variedad de tareas o actividades; adaptar el programa de trabajo al nivel de cada uno de los alumnos según sus capacidades; organizar el trabajo de forma individual o en grupo; crear un sistema de roles en el que cada uno tenga su función y protagonismo; cambiar a los niños de sitio para que se vayan relacionando con otros compañeros; celebrar fechas importantes como los cumpleaños haciéndoles sentir protagonistas de su día; tener relación con los padres para hacerles partícipes de la dinámica de la clase (Serrats, Mir y Gómez Masdevall, 2004).

Es recomendable para el buen funcionamiento de la clase que los maestros involucren a todos los niños a través de un sistema de cargos o roles de acuerdo a sus preferencias y necesidades con el fin de que se sientan parte importante de su grupo. Entre los papeles puede haber responsables o encargados de repartir el material, de determinados rincones, de borrar la pizarra, de ordenar y limpiar la clase, de dirigir la fila, del calendario, de registrar las faltas de ausencia, de recoger la clase. El maestro va realizando cambios de los roles para que todos los alumnos puedan desempeñar diferentes funciones en el aula (Serrats, Mir y Gómez Masdevall, 2004). Además, como comprobaron Curby y cols, en el año 2009, que pueden existir variaciones en el comportamiento de los niños de Educación Infantil a lo largo del tiempo, como un curso académico, lo que puede tener efectos positivos o negativos sustanciales sobre su aprendizaje. Por ello, los maestros deben estar atentos a estos cambios e intentar solventar los problemas con el fin de conseguir que sean beneficiosos para el desarrollo de sus alumnos.

Existe gran variedad de métodos que los profesores pueden utilizar para aumentar la calidad de apoyo de su enseñanza. Por ejemplo, los maestros pueden solicitar a los niños que piensen sobre lo que puede suceder, si algo pasa de una determinada manera, que hagan conexiones con su vida real, por ejemplo, hacer comparaciones entre cómo funcionan distintos tipos de vehículos y su triciclo o bicicleta, dar a los alumnos consejos para resolver sus problemas; hacerles defender una opinión; pensar en las cosas que hicieron durante el tiempo de la asamblea o el día anterior con el fin de que traten de recordar. Para realizar todas estas tareas no se requiere que el maestro apoye de forma considerable a sus alumnos o que tenga una planificación muy determinada, sino que actúe de guía para conducir sus pensamientos y diálogos (Curby, Grimm y Pianta, 2010).

En las clases de infantil, durante la jornada escolar, se producen situaciones y actividades basadas en rutinas que favorecen el desarrollo de un clima social y afectivo favorable. Entre las que podemos destacar:

- La asamblea: en la que se reúnen los niños con los maestros en distintos momentos del día y en la que realizan diferentes actividades, como el diálogo o intercambio oral (Barrio y Domínguez Chillón, 2001). Es positivo que se realice en un ambiente de escucha y atención y además realizar conversaciones que fomenten habilidades de pensamiento, lo que contribuirá al desarrollo tanto del lenguaje como del pensamiento reflexivo, crítico y creativo (Lipman, 1997). Sin embargo, no en todas las reuniones de asamblea se produce una calidad de la comunicación oral buena, ya que a veces los maestros no muestran o no están realmente interesados por las conversaciones de sus alumnos (Barrio y Domínguez Chillón, 2001).

En la asamblea se deben “promover intercambios auténticos, entre los niños y también con la maestra, que descansan en el interés mutuo y en la aplicación del principio colaborativo”. En definitiva, el docente es quien tiene la responsabilidad de crear un ambiente positivo en el que se favorezca la comunicación, para que de ese modo cada niño tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus habilidades lingüísticas (Barrio y Domínguez Chillón,

2001:32). La existencia de un diálogo interactivo entre el profesor y sus alumnos condiciona el futuro personal, social y escolar de todos nuestros alumnos (Monfort y Juárez, 1992).

- Juego simbólico, juego libre, juego dirigido, cuentos, historias. en los que los niños pueden desarrollar la atención, la imaginación, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico y además contribuyen a producir aprendizajes significativos porque parten de temas relacionados con su centro de interés.
- Actividades didácticas de clase programadas por el profesor, por ejemplo de matemáticas, de inglés, de lengua en las que van manejando y desarrollando símbolos, conceptos, proposiciones que forman la base de sus conocimientos.
- Bailes, canciones, teatro en las que además de favorecer el ritmo, la memoria aprendiéndolos, la coordinación, el oído, la dramatización, ayudan a establecer relaciones sociales y emocionales entre los alumnos.
- Rincones en los que los alumnos juegan, trabajan, desarrollan distintas capacidades y disfrutan. Es clave que estén bien planificados por el maestro para que contribuyan a la formación intelectual, moral, social, psicomotora, lingüística y afectiva de los niños.
- Trabajo por proyectos en los que se favorece la capacidad investigadora de los niños y la participación activa de todos ellos sintiéndose protagonistas de su trabajo.
- Talleres que sirven de igual modo para que los alumnos aprendan de forma activa realizando tareas interesantes y que además por su naturaleza constituyen un buen medio para experimentar ellos mismos y, por tanto, lograrán aprendizajes duraderos.
- Tiempo de las comidas y de las meriendas que son momentos en los que están relajados que sirven para que el profesor pueda enseñar normas de conducta para comer (por ejemplo, hacerlo con la boca cerrada, la manera adecuada de coger los cubiertos, no hablar con la boca llena). También son momentos en los que se producen intercambios entre los niños que son positivos para la calidad de sus relaciones a los que debe estar atento el maestro para ir guiándoles.

7. INFLUENCIA DEL MAESTRO EN EL CLIMA DEL AULA

Aunque se ha tratado el papel del maestro en el clima de aula, en este apartado analizaremos en profundidad cada una de las variables intervinientes en la delimitación del perfil de maestro y su incidencia en el clima de aula. En efecto, el maestro desempeña un papel clave en la organización de su aula para fomentar un ambiente cálido y potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Por ello, debe cuidar una serie de aspectos, poseer unas actitudes y desarrollar unas cualidades específicas, como la empatía, la asertividad, la dirección de clase tanto de las conductas como de los trabajos. Hyson (2002) ha escrito sobre la función tan destacada que tienen los maestros de educación infantil en el desarrollo de competencias sociales y emocionales para ayudar a sus niños a comprender, a regular sus emociones, a gestionar las emociones positivas, ayudarles a relacionarse bien con el fin de lograr un ambiente de calidad en su aula.

Además deben establecer buenas relaciones con las familias de sus alumnos con ayuda del centro escolar, tratando de interrelacionar a ambos contextos que ayudará a mejorar y gestionar el clima escolar. También es importante que los padres conozcan y reconozcan la importancia y la necesidad de las contribuciones de los profesores al desarrollo socioemocional de sus hijos, como por ejemplo, ser maestros reflexivos, atender de forma plena a sus alumnos, controlar las conductas, mantener una buena interacción con los niños, introducir nuevas estrategias de enseñanza.

Castro (2010) dice que el profesor puede crear un ambiente psicológico dentro del aula que puede favorecer o perjudicar el aprendizaje de sus alumnos. En estudios que se han realizado en centros educativos se ha comprobado que los profesores que disfrutan con su profesión suelen ser más tolerantes, escuchan más a sus alumnos, fomentan su participación en clase y consiguen que se esfuercen más por aprender. Suelen lograr mejores resultados en su labor docente que los que dominan más las materias que en muchas ocasiones son más fríos y distantes con sus alumnos.

El maestro en Educación Infantil debe cuidar que la relación sea más afectuosa, desarrollando conductas que manifiesten el sentimiento de aceptación y ayuda a los

niños. Esto produce efectos más positivos sobre el aprendizaje que dándoles órdenes o aconsejándoles de forma imperativa. Debe ser consciente de la responsabilidad que tiene con sus infantes ya que aunque tenga momentos malos, dificultades “debe adoptar una actitud positiva, de confianza en la capacidad de sus alumnos y de estímulo a la participación de todos” (Castro, 2010:43). También el liderazgo del profesor facilita la mejora del clima de convivencia en las aulas y el aprendizaje de los alumnos (Fernández Berrocal, 2009).

Curby, Grimm y Pianta (2010) realizaron un estudio sobre los intercambios unidireccionales y bidireccionales entre profesores y alumnos a nivel emocional y conductual dentro de aulas de Educación Infantil. Para ello, observaron 314 aulas, en las que se valoraron las relaciones entre los maestros y los niños siguiendo ocho modelos diferentes. Los resultados indicaron que cuando los profesores ejercen apoyo positivo emocional sobre sus alumnos se produce un efecto bidireccional, es decir, que los niños responden también de la misma forma hacia sus maestros. Sin embargo, cuando no ocurre así, la relación es unidireccional. Por tanto, los comportamientos de los niños están conectados con los de los profesores y viceversa, es decir, en las que se percibe apoyo afectivo y conductual por parte de los profesores ayudan a los niños a participar en las actividades del aula. Suele ser más fuerte la influencia de las conductas de los profesores en el desarrollo de los niños que al contrario, aunque a veces haya excepciones. Estos entornos emocionalmente positivos favorecen el contacto social en el aula (Mashburn y cols, 2008), lo que facilita no solo sus relaciones con el maestro y con los demás niños, sino también les ayuda a adquirir habilidades cognitivas que mejoran su rendimiento escolar. Para ello, es clave realizar observaciones, en las salas de clases de infantil, del clima emocional y social de aula durante un día para comprobar el existe apoyo emocional positivo y si va variando con el tiempo y el tipo de actividad.

En la misma línea, Curby, Grimm y Pianta (2010) añaden que si los docentes conforman un buen clima de aula basado en el apoyo emocional y social y en una buena organización y manejo de su clase, provocarán en los alumnos una actitud y respuesta

positivas y además si su apoyo pedagógico es bueno lograrán retroalimentar y reconocer los avances de los estudiantes.

Con estos estudios lo que se pretende es verificar si existe relación entre los comportamientos emocionalmente positivos o negativos de los docentes hacia sus alumnos y los resultados de aprendizaje (Downer y cols., 2010).

8. EL CLIMA DE AULA Y LA DISCIPLINA

Jiménez Llanos y Correa Piñero (2003:89) afirman que los conceptos de gestión y de disciplina en el aula tienen una base socioconstructivista, es decir, que ambos elementos “están condicionados por las concepciones, creencias, constructos, conocimientos prácticos que tenga cada maestro”, todos ellos relacionados con las propias creencias, estilos educativos, valores o actitudes, que están supeditados a las experiencias personales, culturales, sociales. Cada maestro gestiona la disciplina de su clase de diferente manera, según el nivel educativo que tenga, por ejemplo, en Educación Infantil uno de los mejores recursos a implementar es la asamblea ya que en ella se desarrolla la convivencia entre los alumnos y es en la que el profesor debe aprovechar para enseñar a resolver conflictos.

Las normas de cada docente tienen tres funciones que están adaptadas de distinta forma según sea la etapa educativa, una es favorecer el aprendizaje, otra permitir la ejecución de tareas y otra el control sobre los alumnos. En el nivel de Educación Infantil, el tipo de autoridad que suelen adoptar los maestros está más basada en el diálogo, sirviendo como guía del trabajo y además dando autonomía a los alumnos para que vayan aprendiendo. Deben establecer normas claras y concisas para guiar y favorecer el aprendizaje, constituyéndose en exigencias de convivencia, que se eligen a partir de los valores que se desea proteger entre toda la comunidad. Son consignas verbales, escritas o gráficas, que orientan el comportamiento de niños y adultos. Sirven

para crear un clima estable y seguro, sin incertidumbres, porque indican lo que hay que hacer, cómo y qué consecuencias acarrea el hacerlo o no.

Los límites hacen que un niño se sienta protegido. Sin ellos, se vuelven ansiosos e inseguros. Con ellos adquieren hábitos si se le inculcan criterios de responsabilidad y decisión. Cuando alguien no cumple con alguna de esas normas, decimos que ha desobedecido, cometiendo una indisciplina, que afecta el clima escolar. Es importante establecer unas pequeñas sanciones cuando no cumplan con las reglas establecidas en clase y además se debe razonar con ellos de forma individual y utilizar el hecho ocurrido de forma grupal, y que sirva de ejemplo para los demás.

A modo de conclusión, es importante para lograr un clima escolar y de aula equilibrado que toda la comunidad educativa se empeñe en conseguir una buena convivencia, que es clave para la vida de los colegios, porque afecta tanto a los alumnos, como a los docentes y a los equipos de dirección. El ambiente influye de forma positiva en los miembros de los centros educativos si, por ejemplo, los alumnos y profesores adoptan una actitud de respeto mutuo y acatan las normas de actuación lograrán mejorar el clima social del centro y de las aulas. Una de las posibles propuestas a implementar en la consecución de estos propósitos sería que todos los miembros de la comunidad educativa se marcaran como objetivos la colaboración, la buena comunicación, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia. El resultado de la construcción de un clima con relaciones interpersonales favorables ayudará tanto a lograr un ambiente social y afectivo positivos como a prevenir posibles problemas de convivencia (Castro, 2010).

Otra cuestión es que las relaciones humanas y el ambiente en la escuela no han estado casi presentes entre los temas más importantes de la organización escolar y ha quedado en el olvido el hecho de que la interacción entre el maestro y el alumno influye enormemente en la adquisición de conocimientos por parte de este último. A pesar de ir considerando cada vez más importante este hecho sobre la educación, lo cierto es que en gran cantidad de centros sus equipos directivos y los propios profesores siguen sin creer en la importancia del clima del aula en el logro de mejores resultados de aprendizaje del alumnado, y no solo de conocimientos propiamente dichos sino también de actitudes,

valores, destrezas para saber convivir y manejar la dimensión social y emocional. Si se creyera y trabajara más en lograr un equilibrio socioemocional dentro de las aulas se facilitaría el bienestar psicológico, ético y emocional de todos sus miembros.

Se han realizado y se están actualmente realizando numerosos estudios sobre el tema en cuestión, concretamente en Estados Unidos. Muchos investigadores y el propio Estado están preocupados por los problemas de disciplina que existen dentro de las aulas incluso desde los primeros cursos de preescolar, tanto en clases sociales favorecidas como desfavorecidas, por ello, están estudiando y poniendo en práctica proyectos para mejorar el clima social, emocional y el rendimiento académico. Entre ellos, se encuentra el de una escuela de Chicago, financiado por Head Start, cuyo objetivo fue optimizar las interacciones emocionales a través del apoyo positivo del maestro y de las prácticas en las aulas de infantil de barrios pobres (Raver y cols., 2008). Estos autores vieron que entre los temas que se deben trabajar en las sesiones de un programa de formación del profesorado de preescolar para mejorar el clima de aula, se encuentran el papel de modelado que juega el profesor con sus alumnos, por ejemplo, en su forma de comportarse, en la utilización de alabanzas, en el establecimiento de rutinas y reglas claras, en el mantenimiento de relaciones positivas con los niños. Para ello, cuentan con un programa de formación de profesores regular y semanal, con el fin de que adquieran habilidades y estrategias de manejo del comportamiento de su alumnado. En el estudio se seleccionaron al azar unas aulas (grupo de intervención) en las que trabajaron profesores con dicha formación y otras en las que no (grupo experimental) y se vieron los resultados al finalizar el curso. Tras el estudio comprobaron que se dieron diferencias significativas en los resultados de ambos tipos de climas de aulas. Observaron que en las clases del grupo de control los profesores tenían más sensibilidad, manejaban mejor las conductas de sus alumnos y el clima socioemocional, en general, era superior al del grupo experimental. También se vio que demostraban mayor entusiasmo con sus alumnos, mayor capacidad de respuesta a las necesidades de los niños y su apoyo emocional era más positivo (Raver y cols., 2008).

Otros autores, como Magnuson, Ruhm y Waldfogel (2007), realizaron un trabajo longitudinal para comprobar el efecto de los programas de *CLASS de pre-kinder* en el

manejo de la conducta, en el desarrollo del lenguaje y matemáticas en aulas de niños de clases desfavorecidas. Comprobaron que sí produce efectos positivos en ambas áreas y además aprenden a controlar mejor su comportamiento. Encontraron un inconveniente y es que estos programas se están realizando solo en centros de clases sociales bajas y por ello se propusieron realizar estudios posteriores sobre el mismo tema pero en aulas con niños de todas las clases sociales ya que percibieron, a través de otros trabajos de investigación y el suyo propio, que se produce un deterioro general en la calidad educativa.

CAPÍTULO V. FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

CAPÍTULO V. FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Normalmente, la personas que expresan con facilidad sus sentimientos, emociones, se conmueven y se involucran, se emocionan y escuchan con atención a los demás, resultan ser buenos maestros de la etapa de infantil (Torre y Tejada, 2006; 15)

1. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL DEL PROFESORADO

“Los educadores, profesores y docentes, así como el resto de las personas, desean alcanzar un alto estado de bienestar emocional (material, físico, social y emocional)” (Fernández Berrocal, 2009:24). Los profesores deben tener herramientas para poder luchar con la presión que tienen en las aulas, manejar las relaciones con sus alumnos, los padres. Para ello pueden utilizar las emociones positivas con el fin de lograr primero su propio bienestar emocional, que favorecerá un cambio cognitivo y de conducta que facilitará la transformación del malestar en bienestar. Si con ello es capaz de utilizar técnicas de mejora de la inteligencia podrá lograr reducir la tensión, aumentar la motivación personal y la autoestima. que posibilitará la relación con sus alumnos porque estos percibirán la facultad de manejo de su profesor de situaciones conflictivas aumentando las emociones positivas.

Entre las razones que justifican la educación social y emocional del futuro profesorado de educación infantil cabe destacar las siguientes:

- Las situaciones de estrés y de infelicidad por los problemas que se encuentran en su aula que a veces incluso tienen que dejar su trabajo por depresiones que no llegan a superar. Cuando están estresados o deprimidos tienen relaciones negativas con sus alumnos, les tratan con dureza, les contagian ese estado e

incluso se pueden dar situaciones conflictivas (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013).

También comentan estos autores que la neurociencia demuestra que el estrés desestabiliza los procesos de regulación cognitivos, como la memoria, la atención.

En diferentes estudios se ha venido observando que los profesores que han sido entrenados en habilidades emocionales, como por ejemplo las SEL, tienen relaciones positivas con sus alumnos y gestionan su aula de forma más afectiva (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013).

- El desánimo presente en muchos docentes porque no se sienten reconocidos por la sociedad y se les llega a considerar poco habilitados para ejercer su profesión. Esto lo podemos apreciar en algunas investigaciones realizadas, como por ejemplo la desarrollada por Birgin (1995) en Argentina, en la que entre tres y diez docentes manifestaban que si volvieran a tener que elegir optarían por otra profesión, debido más al desprestigio social de su trabajo que a los salarios tan bajos.
- La idea “de que los profesores deben ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y no expositores de información con toda minuciosidad para que luego sea repetida de memoria” (Braslavsky, 1999:50). En efecto, los maestros deben adquirir y desarrollar habilidades y destrezas más allá del ámbito de la clase magistral para saber conocer, seleccionar, utilizar y evaluar estrategias de intervención cada vez más efectivas. Es decir, para poder lograr enseñar de esta forma debe poseer habilidades cognitivas, comunicativas y psicológicas.
- Las bajas laborales que se producen en este grupo de profesionales debido a situaciones problemáticas que se les presentan en la escuela y que les producen desequilibrios en sus estados emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012). En muchas ocasiones, tienen que recurrir al consumo de algún fármaco que les ayude a superar estas situaciones conflictivas. Por ello, deben contar con un buen manejo emocional para lograr un equilibrio que le produzca bienestar

personal. Estos autores sostienen que adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, la resolución positiva de conflictos, la salud física y mental, y además a mejorar el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012).

- El analfabetismo emocional y social de la población mundial actual debido a diferentes causas obliga a fomentar su desarrollo desde dentro de las aulas de las escuelas. Por ello, el profesorado debe ser formado para atender a esta necesidad.
- Los centros educativos se ven en la necesidad de implantar y desarrollar una sociedad democrática y como se propone en la UNESCO crear una sociedad en la que prime la convivencia pacífica entre sus miembros a través de la educación desde las familias y los maestros dentro del aula. Para llevar a cabo este modelo educativo, los centros escolares deben enseñar a los alumnos además de conocimientos, a saber vivir juntos y a resolver conflictos. En todo este proceso juega un papel principal el profesorado desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida, por lo tanto se hace necesaria su formación en todas y cada una de las competencias, antes, durante y a lo largo de todo el proceso profesional que desarrolla. Tal y como afirma Goleman (1996) en la formación de las emociones se deben incluir tanto a los profesores como a sus discípulos.
- La sociedad actual ha sufrido muchos cambios y debe estar preparada para afrontar su futuro en el que hay y habrá una gran diversidad multicultural y por ello la escuela como ámbito formal de educación se considera responsable, en cierto modo, de atender esta realidad (Noguera, 2008). El profesorado, por tanto, debe adquirir y desarrollar habilidades, buena formación en valores y competencias interpersonales para atender a esa pluralidad con la que se encuentra con frecuencia en su aula y para enseñar a su alumnado a respetar esas diferencias.

Una línea formativa de profesores que ha tenido gran éxito, desde una perspectiva cognitivo-conductual para la adquisición de habilidades sociales, ha sido la de Caballero (2007), quien es partidario de enseñar una técnica de habilidades de

relación interpersonal y de practicarlas y entrenarlas dentro del aula con el fin de lograr que los docentes actúen de forma eficaz para lograr sus objetivos. Dentro de este perfil se encuentra Caruana, (2013:24), que en el Congreso Internacional de Inteligencia emocional y bienestar celebrado en el año 2010, dijo que “la educación emocional debe empezar desde la primera infancia ya que se les debe dar desde el principio las claves de la vida emocional ”. Propone dar las herramientas útiles a los maestros para facilitarles la tarea de la educación emocional en el aula para que puedan llegar a soluciones sencillas. Cuenta con colaboradores, constituyendo el “Grupo de aprendizaje emocional”, que han desarrollado y están desarrollando recursos educativos para mejorar la manera de educar emocionalmente en los centros. También han publicado libros, y entre ellos contamos con uno titulado “Cultivando emociones” centrado en la educación emocional en la etapa de infantil y primaria. Por lo tanto, este grupo de investigadores son partidarios de aplicar técnicas útiles en el aula y para ello el profesorado debe ser entrenado a través de prácticas apropiadas.

Son muchos los autores e investigadores (Palomero, 2009), que ponen en duda la formación del profesorado en general en el plano socioemocional. En este sentido Zabalza (2006: 105-106) opina sobre ello que:

Existe un problema intangible, que no es fácilmente abordable pero todo el mundo sabe que la profesión docente está muy relacionada con ciertas cualidades personales que determinan el ejercicio docente. Efectivamente, las cualidades personales juegan un papel fundamental (...). En definitiva, el cómo sea una persona: muy autoritaria, poco autoritaria, paternalista, poco paternalista, muy creativa, muy displicente con los alumnos, muy distante, muy próxima son cuestiones personales que afectan mucho el tipo de trabajo que uno puede hacer. Pero en verdad no hemos sabido cómo ordenarlo en la universidad ni siquiera en carreras como las que yo participo, donde preparamos a futuros profesores.

Palomero (2009) corrobora estas palabras de Zabalza porque considera que no solo no reciben formación inicial sino que tampoco se está haciendo a lo largo de su carrera profesional. Son muchos los que tienen que realizarlo por propia iniciativa ya

que en sus centros no lo consideran tema importante debido a que se da mayor prioridad a la parte teórica y práctica de las áreas instrumentales que a la actitudinal y moral. Además, considera que el profesorado que ha desarrollado estas competencias socioemocionales a lo largo del tiempo ha sido a través de su propia intuición pero no por la formación inicial en el marco de la educación formal. En numerosas ocasiones se les culpabiliza de las carencias que demuestran tener en este terreno. Palomera y otros autores ven esperanza en que mejore esta situación incluyendo cursos, materias y programas dentro de los estudios de Magisterio. Lo que se manifiesta en la puesta en marcha hace pocos años de cursos complementarios o de postgrado para proporcionar a los docentes esta educación socioemocional. El problema es que son programas bastante teóricos ya que se organizan sobre todo en torno a conceptos o contenidos pero no se llevan a la práctica en el contexto del aula. Por ello, es clave hacerlo más real para que los maestros logren entender y aplicar esta formación de manera automática logrando de este modo efectos positivos en su alumnado.

Palomero (2009: 152), sostiene que “es necesario resaltar que la formación del profesorado habría de ser complementada con actividades de supervisión de su labor docente, de psicoterapia o de desarrollo personal”. Justifica esto porque el cambio de actitudes en el profesorado es una tarea complicada y, por lo tanto, es importante que no solo le forme sino que se vaya evaluando si se van consiguiendo los efectos programados.

En la educación del siglo XXI ya no es suficiente conseguir buenos rendimientos académicos de los alumnos sino que debe inducirse a lograr su desarrollo integral. En este desarrollo se incluye además de la dimensión cognitiva, la social y la emocional. Igual que se proporcionan herramientas para el crecimiento intelectual se debe de igual modo facilitar la adquisición de habilidades de carácter socioemocional. Es en este punto donde la formación del profesorado se hace indispensable, ya que si tiene esa responsabilidad debe previamente ser formado y adquirir esas competencias. Fernández Berrocal (2008) dicen que “en nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales

que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana” (Fernández–Berrocal, 2008:166). A pesar de esa insistencia aún son escasos y demasiado teóricos los programas de formación del profesorado en estas habilidades emocionales y sociales. Al no ser prácticos se hace un aprendizaje poco real y vivencial ya que para que sea válido se hace necesario sentir, emocionarse, pensar y eso se consigue haciendo ejercicios en los que entren en juego elementos del mundo de los sentimientos y emociones para poder experimentarlos y comprenderlos.

Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal (2010) afirman que se debería incluir en los programas de formación básica y permanente del profesorado el desarrollo socio-emocional, no solo por el cambio en la manera de educar sino también porque el profesorado se siente poco preparado para abordarlo, y considera que debe ser realizado por docentes muy conocedores y especializados en estas habilidades (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Palomera y Gil Olarte, 2006). En efecto, los maestros que desarrollen esas capacidades de reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones se sentirán más capaces de educar a sus alumnos en esas habilidades y de contribuir a que el clima de aula sea más relajado y propicio para que se produzcan buenos aprendizajes, serán capaces de resolver conflictos con mayor facilidad y de dominar el estrés que les produzcan situaciones difíciles en el aula y en el centro educativo (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Hasta hace pocos años, la educación emocional era desconocida en general y actualmente se está fomentando cada vez más en los centros educativos y para poderlo hacer efectivo se hace urgente la necesidad de que los profesores adquieran esas competencias emocionales. Son muchos ya los centros educativos que están aplicando programas para la formación del alumnado y se están llevando a cabo en forma de tutorías con el fin de lograr el desarrollo personal y social, la convivencia en democracia y la construcción del bienestar personal y social de su alumnado (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012).

Bisquerra (2009:158) insiste que la “educación debe ser además emocional, es decir, deben fomentarse las competencias emocionales con la finalidad de lograr el

progreso humano y así facilitar la convivencia y el bienestar”. En el campo educativo no solo se debe fomentar el desarrollo sino también debe tener un carácter preventivo ante posibles situaciones de violencia, de ansiedad, de estrés, de depresión, de consumo de drogas, de comportamientos de riesgo, de suicidios. Se trata como nos dice de una “educación para la vida para responder a las necesidades sociales con las que se encuentran las personas”.

Muchas veces los maestros tienen que afrontar situaciones límite y para hacerles frente deben gestionar su propio equilibrio socioemocional y el del alumnado a través de estrategias de orden y disciplina. La situación del aula se les ha tornado complicada porque han tenido que convertirse en buenos gestores, siendo para ello condición esencial la adquisición de competencias socioemocionales concretas para manejar la diversidad con la que se encuentran hoy en día, teniendo que incluir alumnos con dificultades que producen efectos negativos sobre el clima del aula (Lampi, Fenty y Beaunae, 2005). Los profesores han de recurrir al uso de alabanzas con sus alumnos, les incitan a participar, utilizan estrategias didácticas claras y les animan a adoptar comportamientos positivos (Lewis y Bullock, 2004).

Los educadores también han de dar respuesta a problemas emocionales en los que se encuentran los niños por diversas razones como la separación de sus padres, situaciones de desempleo vigentes en muchos hogares que producen inseguridad y depresión en sus miembros, las pérdidas que se van produciendo en su vida, la falta de atención y educación afectiva y emocional, la vida tan acelerada que llevamos todos que impide el desarrollo sano de los pequeños. Se debe enseñar a los niños emociones porque son necesarias para la vida, como por ejemplo, el miedo nos ayuda a prepararnos y a protegernos; la ira nos posiciona en nuestros límites, derechos, la alegría nos activa (López Cassá, 2011).

En definitiva, se trata de proponer la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social

(Bisquerra, 2005). Al ser un proceso continuo y permanente debe ser iniciado desde la primera infancia, y concretamente debe empezar desde el primer momento en la familia y continuarse en la escuela. Para ello, tanto padres como profesores deben tener la capacidad para llevarlo a cabo, y para ello como hemos dicho deben sentirse con suficiente preparación para poderlo realizar bien y con autoridad.

En esta línea de investigación Smith y cols. (2008) sugieren la necesidad que tienen los maestros de crear un contexto educativo más apropiado que estimule y fortalezca las capacidades individuales de cada estudiante. Cree que en la Teoría de las Inteligencias Múltiples se trabajan cuatro áreas en las que se realizan las siguientes acciones:

- Promueve la comprensión y apreciación de las capacidades individuales entre los estudiantes.
- Crea y desarrolla sesiones de clase en donde se refuerza la autoestima en cada estudiante y donde los estudiantes desarrollan un poderoso sentimiento de pertenencia.
- Desarrolla la capacidad intelectual y la motivación.
- Estimula a los educadores para que utilicen variedad de estrategias educativas.

En definitiva, todo esto ayuda a que los educadores reconozcan y acepten las fortalezas y potenciales de cada estudiante y a ser conscientes de que todos los niños están dotados de habilidades y talentos, siendo la misión de los centros educativos el desarrollo integral de cada niño. En la medida que los profesores mejoren en la comprensión e implementación de la teoría, conseguirán comprender y aceptar las diferencias individuales, valorar los talentos de todos y cada uno de los alumnos y conocer y respetar la diversidad.

2. COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES DEL PROFESORADO

Algunos autores (Fraser y cols., 1982; Guil y Gil Olarte, 2007; Downer y cols., 2010; Giardini y Frese, 2006; Mckee, Boyatzis y Goleman, 2002; Liew y cols., 2010) transmiten la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales por cuanto, en algunos procesos de selección, se están valorando la adquisición de estas destrezas. Por ejemplo, se valoran como cualidades esenciales, a la hora seleccionar a un candidato, el optimismo y el entusiasmo. Se buscan personas con un perfil que integre tanto los conocimientos como la formación en habilidades personales y sociales (Bisquerra, 2009b).

El profesorado, que está actualmente impartiendo clases en Educación Infantil y en todas las etapas, debe tener en cuenta un hecho relevante para estar actualizado en el desempeño de su profesión, que es el acuerdo al que se ha llegado en el Sistema Universitario de Europa con el que se ha adoptado un enfoque basado en el aprendizaje de competencias. Esto comenzó en el año 1988 con la “Carta Magna de las Universidades” firmada por los Rectores de Universidades Europeas, en la que se insta a conseguir una convergencia de los sistemas educativos europeos y crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común a todos; todo ello se realiza con el fin de lograr una mayor competitividad internacional de la Educación Superior Europea, el intercambio de estudiantes estableciendo planes de estudios equivalentes entre las universidades europeas y para facilitar la movilidad profesional en el continente europeo. En 1998, con la firma de la Declaración de la Sorbona, los ministros de educación de Italia, Reino Unido, Alemania y Francia animan a lograr ese Espacio Común Europeo de los estudios universitarios. En 1999, los Ministros de Educación de la Unión Europea firmaron la Declaración de Bolonia en la que establecieron criterios comunes para lograr una concordancia de los currículum universitarios que se pusieron en marcha a partir del año 2010 (Pérez Pueyo y cols., 2008).

En el Informe Delors (Delors *et al*, 1996) de la Unesco se definen las competencias como “las habilidades necesarias para todos los ciudadanos: ser, saber, hacer y convivir”. En este informe se establecieron los cuatro pilares fundamentales

sobre los que se debe apoyar la educación del siglo XXI.: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, que se organizan en tres dimensiones que comprenden una serie de competencias que son: saber o conocer (conocimientos), saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes) (Pérez Pueyo y Casanova, 2010). Como base metodológica para realizar esa concreción de los planes de estudios se fijó un tipo de aprendizaje por competencias, es decir, que los estudiantes deben adquirir unas capacidades (competencias profesionales) que les permitan desempeñar de forma óptima diferentes profesiones, que incluyan tanto conocimientos, habilidades para aplicarlos o utilizarlos en la vida y, además, desarrollar actitudes positivas para poder vivir y convivir en la sociedad actual.

Por otra parte, el proyecto Tuning (González y Wigenaar, 2003) y otras iniciativas han contribuido a impulsar, de forma significativa, el proceso universitario propuesto por los ministros europeos, estableciendo y definiendo los objetivos de aprendizaje y competencias comunes de las titulaciones universitarias europeas. En este trabajo participaron profesionales, contratantes de trabajadores, profesores o académicos y graduados con experiencia y concluyeron que se debía establecer una formación en competencias comunes entre las diferentes titulaciones de la UE para facilitar su acceso al mundo laboral en los diferentes países. A partir del proyecto Tuning, se fijaron treinta competencias transversales o genéricas (generales) que son las compartidas por todos los títulos de grado y que son las que los graduados universitarios deben desarrollar, en mayor o menor medida, dependiendo del título para obtener el Título Universitario que se desee obtener. Estas competencias pueden ser (Benito y Cruz, 2005:45):

- Instrumentales: referidas a las capacidades que debe desarrollar el estudiante universitario para realizar su labor profesional, como por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis; comunicación oral y escrita en la lengua nativa; resolución de problemas.
- Personales: referidas a la capacidad de relación interpersonal para trabajar en equipo y convivir con los demás en la sociedad, por ejemplo: trabajo

colaborativo; compromiso ético-cívico; capacidad para trabajar en contextos internacionales.

- Sistémicas: referidas a las capacidades individuales y personales para trabajar en y resolver problemas en diferentes contextos. Por ejemplo la capacidad creativa, el liderazgo, el emprendimiento, la motivación, el respeto, la de organización.

En la lista de las treinta competencias transversales del Proyecto *Tunning* aparecen, entre otras, algunas referidas a las capacidades socioemocionales que deben desarrollar los estudiantes universitarios y, en concreto, los de Grado en Educación Infantil y, por consiguiente, los maestros (Pérez Pueyo y cols., 2008). Estas capacidades son (Benito y Cruz, 2006:19-20): “capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; trabajo en equipo; toma de decisiones; habilidades interpersonales; liderazgo; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar de forma autónoma; iniciativa y espíritu emprendedor; compromiso ético; motivación por el logro”.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007:63) define competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Destaca que se pueden aplicar de forma individual o colectiva, y como se mencionaba en unos párrafos anteriores para conseguir un desarrollo positivo se requiere el desarrollo de los conocimientos (“saber”), de las habilidades puestas en práctica de los conocimientos aprendidos (“saber hacer”) y de unas actitudes y conductas apropiadas (“saber estar” y “saber ser”). Se deben trabajar de manera continua y aplicarse a determinados contextos. Este mismo autor asevera que existe dos tipos que son las de desarrollo técnico-profesionales y las de desarrollo socio-personal. Las primeras se relacionan con los conocimientos teóricos (“saber”) y los prácticos (“saber hacer”) y las segundas con las competencias intrapersonales e interpersonales que se engloban en las sociales y emocionales. Entre ellas, se encuentran, entre otras, la motivación, la autoconfianza, el autocontrol, la asertividad, la empatía, el control del estrés, la paciencia, la autocrítica (Bisquerra, 2005:63).

Saarni (1999) cree que existe una relación recíproca entre las competencias emocionales y las sociales, es decir las relaciones que se producen entre las personas influyen en sus emociones y estas a su vez influyen en las relaciones. Ser social y emocionalmente competente para un maestro quiere decir ser capaz de comunicarse con su alumnado, de resolver conflictos dentro de su aula, de crear un ambiente cálido en su clase, de ser empático con sus alumnos, de enseñarles a vivir y convivir en sociedad, de adaptarse a los cambios sociales, de respetar y mantener buenas relaciones con sus pupilos y otros compañeros, de ser asertivos, de trabajar con los demás, de resolver conflictos para lograr establecer un clima positivo en su aula.

Ser emocionalmente competentes les dará la posibilidad de conocerse a sí mismos, siendo conscientes de su capacidad para enseñar en todos los niveles y ayudar a aprender a sus alumnos; desarrollar una buena autoestima y valorarse con objetividad, y autoaceptarse y quererse; ser capaces de regular las emociones desagradables, ser tolerantes a la frustración, y lograr, de ese modo, un equilibrio emocional que favorecerá su manera de enseñar.

López-Cassá (2005) sostiene que los maestros deben preocuparse por desarrollar todas las capacidades anteriores que les facilitarán el trabajo con sus alumnos. Añade que para desarrollar las competencias socioemocionales deben ser capaces de reconocer las emociones de los demás, y ayudarles a sentirse bien, ser empáticos, mantener buenas relaciones con las personas que les rodean, comunicarse adecuadamente, colaborar activamente, desarrollar estrategias para resolver conflictos, facilitar la convivencia.

Muchos autores (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011) insisten en la necesidad no solo de adquirir conocimientos sino también habilidades emocionales. Tal y como se recoge en el *Informe Delors* (Delors y cols.,1996) en donde se hace hincapié en la necesidad de educar no solo la dimensión cognitiva de los estudiantes, sino también la emocional.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005:3) insisten en que “el aprendizaje de estas competencias no depende tanto de la instrucción verbal como de la práctica y el entrenamiento”, y además debe ser desarrollado en todos los niveles educativos, tanto

en Educación infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato como en la Universidad. Por ello, los futuros maestros ya están siendo formados en las habilidades desde el comienzo de la carrera universitaria, pero no solo de forma teórica sino también de forma práctica a través de ejercicios con el fin de lograr un buen aprendizaje de las capacidades sociales y emocionales. Se están llevando a cabo distintos programas bien diseñados y dirigidos de educación emocional en distintas universidades. En ellos, primero el profesor de la Universidad enseña a sus alumnos, futuros profesores, habilidades socioemocionales, orientándoles en su aprendizaje y concienciándoles de la importancia que tiene el que se sientan primero necesitados de esa formación para así poder enseñar después ellos en la etapa de Educación Infantil. Esto debe ser una formación y un entrenamiento continuo para lo que es necesario realizar un buen trabajo personal. Por ello, insistimos en la necesidad de que los maestros que están ya impartiendo clase en la escuela se formen en estas habilidades y se preocupen de hacerlo. Además desde los centros escolares se deben promover y desarrollar programas continuos de enseñanza socioemocional para sus profesores.

Aunque existen diversidad de programas de educación socioemocional, muchos de ellos tienen problemas de validación, y además hay dificultades para encontrar investigaciones publicadas sobre su evaluación y eficacia (Guil y Gil-Olarte, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Pena y Repetto, 2008).

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) afirman que sí se están llevando a cabo programas de educación emocional en las escuelas pero detectan que el profesorado no está suficientemente formado; por ello, insisten en esta necesidad, de ello además de estar continuamente realizando estos programas. Los directores y los maestros, en general, están concienciados y sensibilizados de la necesidad de incluir, dentro de sus escuelas, programas curriculares de contenido emocional, pero a la vez encuentran dificultades para hacerlo porque se sienten incapaces ya que no han sido bien entrenados para ello y, por lo tanto, no se sienten capaces de enseñar lo que no saben.

Volviendo al tema de las competencias emocionales sobre las que en los primeros capítulos ya se ha hecho una revisión general, aquí tratamos de concretarlas

más en torno a las que deben desarrollar los maestros. En primer lugar, se hace un análisis de algunas definiciones que nos sirven para aproximarnos a dicho término, aunque encontramos muchas, pero, sin embargo, no existe un criterio común para clasificarlas y conceptualizarlas, ni para designarlas. Algunos las denominan competencias emocionales, otros sociales, otros socio-emocionales (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Entre las definiciones encontramos algunas que parecen ser relevantes para entender el concepto:

La capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007:62).

Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Burchinal y cols., 2008:145).

“Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999: 29).

“La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001: 30).

“Las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación a lo largo del siglo XX. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano; es decir, el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional.)” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2012:1). Estos autores consideran que las competencias emocionales son de las más complicadas de adquirir, no son como otras áreas, como las matemáticas, lengua que se pueden ir aprendiendo más o menos con cierta rapidez. En cambio, por ejemplo, el equilibrio emocional se debe desarrollar durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, no se puede descuidar.

Las competencias emocionales son según Bisquerra y Pérez (2007:69) “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” y su desarrollo y adquisición facilitan el aprendizaje, las relaciones con los demás, la solución de conflictos, la habilidad para regular las propias emociones, afrontar las dificultades, controlar el estrés.

Las definiciones, primera, segunda y tercera, se refieren a la capacidad para ejercer actividades profesionales y organizar el trabajo de forma eficaz, sabiendo solventar problemas que se puedan presentar y, la tercera, es más general, no se centra tanto en el desempeño profesional pero sí coincide con las dos anteriores en que son habilidades para resolver problemas y saber adaptarse a nuevas situaciones. Esto se relaciona con el tema que nos ocupa sobre las competencias socioemocionales, es decir, los maestros deben ejercitarse en muchas competencias y una de ellas es la socioemocional. Es necesario que sean conscientes de ello ya que se tienen que enfrentar a diario con situaciones inesperadas, con diversidad de sucesos en los que

deben empatizar con sus alumnos y activar habilidades para resolver problemas y conflictos y conseguir un ambiente emocionalmente apto en su aula.

Según Bisquerra (2003) los tipos de competencias que son adecuadas para los maestros son las que están relacionadas con las anteriores definiciones y pueden ser participativas, personales, básicas, claves, genéricas, transferibles, relacionales, habilidades de vida, interpersonales, transversales, básicas para la vida, sociales, emocionales, socio-emocionales.

A continuación se exponen una relación de competencias referidas a habilidades que deben desarrollar los maestros para la adquisición de las mismas (Bisquerra, 2009):

- Competencias técnico-profesionales o de carácter funcional relacionadas con saber y saber hacer de acuerdo a una profesión determinada, en concreto la de Maestro en Educación Infantil. Para poder desempeñar una profesión determinada se necesita poseer unas competencias adecuadas e ir las consolidando poco a poco a través de la práctica. Para ello, es clave tener una buena formación de base que se debe desarrollar durante la carrera tanto en la teoría como en la práctica. Por ejemplo, pueden ser el dominio de los conocimientos especializados y de técnicas necesarias para ejercer una profesión, capacidad de organización, capacidad de adaptación. (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007:63).
- Competencias genéricas o transversales (también denominadas básicas, clave, participativas, habilidades de vida) que son las comunes a un amplio número de profesionales, como el dominio de idiomas, conocimientos informáticos y de desarrollo socio-personal (sociales y emocionales), es decir, los maestros de infantil deben desarrollar ambas destrezas que le facilitarán su trabajo con los alumnos (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007:64). Por ejemplo, la motivación, la autoconfianza, el autocontrol, la autonomía, la asertividad, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, la paciencia, la sinceridad, la confianza.

Las competencias de tipo socioemocional están incluidas dentro de este último apartado de competencias genéricas o transversales. Ya se ha mencionado que su adquisición es necesaria para desempeñar cualquier tipo de trabajo (McKee, Boyatzis y Goleman, 2002), por tanto, como ya decíamos anteriormente, los maestros no solo deben tener conocimientos específicos, sino también saberlos llevar a la práctica y además poseer unas actitudes y conductas para poder convivir con los demás, y en concreto, con los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de los profesores, en general y, en particular, los de Educación Infantil deben preocuparse por desarrollar competencias técnico-profesionales y además de carácter personal y social. Estas últimas han estado relegadas a segundo plano porque el profesor debía tener sobre todo autoridad y para ello no debía tener gestos de cercanía con sus alumnos. Siendo testigos de la evolución de la sociedad en el mundo occidental, en la que ya no vale la autoridad por autoridad sino que esta debe ser razonada y entendida por los alumnos. Por otra parte, en esta etapa de infantil los niños desde que se incorporan al sistema escolar, que en muchos casos, es desde los cuatro meses deben ser tratados con mucho cariño ya que se les separa de su figura de apego y tienen que tener una persona clave que les atienda y les eduque. Esto significa que sepa dirigir y enseñar siguiendo unas pautas de comportamiento, estableciendo unos límites y normas pero a la vez proporcionarles seguridad, hacerles sentirse queridos. Los maestros deben saber y conocer por un lado lo que son esas habilidades, trabajarlas y ponerlas en práctica con sus pequeños y además saber convivir con sus alumnos y desarrollar un clima afectivo positivo (Cohen, 2006).

Además de todo lo anterior los docentes deben ayudar a sus alumnos desde el principio a desarrollar habilidades para la vida, para aprender a ser, estar y convivir con los demás. Por ello, es importante establecer en ellos una buena base para que este aprendizaje les sirva a lo largo de toda su vida, al principio poniendo normas y límites e irles formando una imagen de sí mismos, mandándoles mensajes objetivos y positivos de cómo son y cómo enseñarles a corregir sus defectos, para ir formando su identidad (Bisquerra, 2009b:40).

Igualmente, López Goñi y Goñi Zabala (2012), en un estudio interpretativo, establecen la relación existente entre las capacidades que creen que deben poseer los docentes en general y su desarrollo profesional. Entre las que destacan las intrapersonales y las interpersonales y el gran valor que tienen en su utilización dentro de varios contextos escolares como son, entre otros, el aula y el centro educativo. Insisten como los demás autores mencionados que el profesorado de cualquier nivel o etapa necesita desarrollar una serie de habilidades y entre ellas se encuentran las sociales y las emocionales, pero desgraciadamente no es así siempre ya que siguen, en muchos casos, dándoles más valor a la autoridad y al conocimiento y no las valoran como esenciales en la labor docente.

Abarca y Sala (2002) también escriben acerca de la importancia que tiene el que los profesores adquieran unas buenas competencias sociales y emocionales porque deben sentirse capaces de manejar de forma positiva al grupo de sus alumnos que se sitúan en distintos contextos sociales en los que se producen interacciones diversas. Comentan que los maestros influyen mucho en la motivación del alumnado ya que con sus actitudes, ideas, expectativas, metodologías de trabajo pueden condicionar positiva o negativamente el autoconcepto y la autoimagen que tengan sus alumnos de sí mismos. Deben ayudar a sus estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades para formarse una imagen de sí mismos lo más realista posible con el fin de lograr una buena autoestima.

Por tanto, como resumen de todo lo tratado se debe insistir en el desarrollo de una serie de competencias tanto transversales como específicas que habilitarán al profesorado de infantil para hacer un buen desempeño profesional que les facilitará la enseñanza tanto de conocimientos como actitudes y valores a sus alumnos. De esta manera serán capaces de realizar un buen trabajo como docentes dentro de este rango de edad y se sentirán capaces de hacerlo bien porque han recibido una formación adecuada para ello (Bisquerra, 2005:100).

Siguiendo la línea de Delors (1996), Sánchez P. (2009) hacen una división de los contenidos de las competencias sociales y emocionales en los tres elementos siguientes:

- Teóricos: que orientan al profesorado para su formación y ayudar a realizar la de sus alumnos.
- Prácticos: proporcionan estrategias y técnicas como ayuda a la adquisición de las competencias sociales y emocionales tanto de ellos mismos como de sus alumnos.
- Actitudinales: relacionadas con los valores y actitudes que deben adoptar y transmitir los docentes. Referidos a la manera de actuar, de ser y de estar de los profesores con sus alumnos. Todo ello para facilitar su enseñanza a los alumnos.

En la adquisición de competencias sociales y emocionales hay que considerar los tres anteriores pero sobre todo se debe hacer hincapié en el aspecto actitudinal, siendo este último el menos desarrollado hasta ahora dentro de los planes de formación del profesorado.

Entre las actitudes que se deben desarrollar en los maestros a través de formación socioemocional están (Palomero, 2009:151):

- La disposición fenomenológica: referida a la toma de conciencia de las propias emociones y sentimientos y los de los demás a través de la empatía.
- Autonomía: relacionada con la capacidad de los maestros para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ayuda a los profesores a enfrentarse a situaciones reales de la práctica docente, a expresar sus sentimientos en las mismas e intentar solucionar problemas con los que se encuentren. Entre las técnicas utilizadas para ello están el *role playing* y el análisis de casos.
- Responsabilidad: es la capacidad del docente para responder sobre sus sentimientos, pensamientos y comportamientos. Entre las técnicas propias utilizadas están la expresión de las propias experiencias, vivencias.
- Independencia de criterio: “capacidad de construir la propia identidad profesional para partir de la personalidad, experiencia y formación del profesorado” (Palomero, 2009:151). Se colabora con los docentes para que reconozcan sus fortalezas y debilidades para realizar su labor de forma objetiva e implicarse emocionalmente.

- Disposición cooperadora: relacionada con el fomento del trabajo colaborativo entre los docentes del centro para lograr objetivos comunes, a través de metodologías activas, compartiendo afectos, opiniones y comportamientos, buscando desarrollar su sentimiento de pertenencia.

Como se ha visto en el capítulo III de legislación de ese estudio, el Real Decreto 1393/2007 establece que en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales o de Grado deben integrarse las competencias genéricas básicas, transversales junto con las competencias específicas, con el fin de alcanzar el objetivo de la formación integral de los estudiantes universitarios. Estas competencias son una prolongación de las competencias básicas (básicas porque se refieren a cualquier ciudadano) que son las que los estudiantes deben haber adquirido a lo largo de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Cuando los alumnos finalizan esta última etapa deben demostrar que han adquirido esas ocho habilidades básicas que aparecen recogidas en el LOE.

Viso (2011:15) define competencia como “una capacidad que se demuestra, y son el resultado de aprendizajes variados que, al integrarse, las van desarrollando, pero no adquiere su verdadera razón de ser hasta que no se demuestra, es decir, hasta que el individuo no las utiliza para resolver con eficacia determinados problemas que se le presentan”. También dice que “la competencia es una capacidad que no solo se tiene o se adquiere sino que se muestra y se demuestra, es decir que es operativa. La competencias es una capacidad que se pone en acción, en movimiento, frente a determinadas demandas del contexto”. Se trata de que las personas no solo adquieran unas habilidades sino que sepan aplicarlas para resolver problemas en cualquier situación de su vida.

Para entender el término competencias transversales debemos enfocar nuestra atención al de competencias básicas porque son las que se adquieren antes de las que se consideran transversales, es decir, están interconectadas, ya que sin las primeras no se pueden adquirir las segundas. Por ejemplo, si no se adquiere bien la competencia básica lingüística difícilmente se podrá desarrollar la competencia transversal por ejemplo de

analizar, sintetizar y contrastar información. Otro ejemplo centrado en la temática de esta investigación sería si un alumno no tiene desarrollada la capacidad emocional interpersonal (competencia básica) difícilmente podrá trabajar de forma colaborativa (competencia para trabajar en grupo) porque no tiene habilidades para relacionarse bien con los demás relación con los demás.

La primera aparición del concepto de competencias básicas (CCBB) se remonta al año 2000 tras el Consejo Europeo de Lisboa. En este se hace mención de la necesidad de que el alumnado adquiriera las competencias básicas. Desde el Proyecto DeSeCo de la OCDE se realiza la conceptualización del término competencia, así como de los elementos que la componen (conceptos, procedimientos y actitudes), estableciendo así un panorama sobre competencias clave.

La Ley Orgánica 2/2006 (LOE), define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria aparecen recogidas las competencias básicas que deben adquirir los alumnos a lo largo de la Etapa. Hay un hecho que resulta significativo y es que no aparecen para la etapa de infantil en el currículum español, pero sí las han incluido algunas Comunidades Autónomas como la de Castilla-La Mancha porque consideran que este aprendizaje debe ser desde esta primaria infancia.

En el citado Real Decreto 1513 (2006:43053) están recogidas las competencias básicas y dice textualmente:

Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de

manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En el artículo 6 de dicho Real Decreto 1513 (2006:43054) sobre competencias básicas se detallan las acciones que se deben llevar a cabo para su desarrollo y logro, entre ellas menciona:

- El establecimiento de las enseñanzas mínimas en el currículum serán para garantizar el desarrollo de las competencias básicas;
- El currículum y la concreción de estas enseñanzas mínimas por las administraciones educativas y por los centros educativos a lo largo de toda la enseñanza básica serán para contribuir al desarrollo de las competencias básicas.
- *La organización y funcionamiento de los centros, las actividades, las actividades docentes, las formas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar el desarrollo de las competencias básicas.*
- *La lectura es un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos a lo largo de todos los cursos de la etapa”.*

En el artículo 9 de dicho Real Decreto 1513 (2006:43055) de evaluación se dice que se valorarán también la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos.

En este Decreto no impone la obligatoriedad en la adquisición de las competencias básicas en esta etapa (autonomía, socialización y comunicación que les permite su desarrollo madurativo personal) ya que se trata de un ciclo con carácter voluntario. Pero si es importante ver el interés que le dan a su adquisición ya que cuanto antes se realice esta formación mejor preparada estarán los niños para ir adquiriendo de forma gradual todas y cada una de las competencias y además en un grado suficiente para poder aplicarlas a su vida en general.

3. PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SOCIAL Y EMOCIONAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA

Algunas de las propuestas de educación socioemocional del profesorado en general dentro de nuestro país parecen ser positivas para poderlas llevar a cabo en la escuela de Educación Infantil. Entre ellas mencionamos algunas, que se han encontrado dentro del contexto relacionado con la formación del profesorado, como las siguientes:

- Propuesta de formación desde la perspectiva humanista de Palomero Fernández (2009). Es un modelo de elaboración propia de este autor con influencia de corrientes de la Psicología Humanista como la de Röggers, en las que resaltan las fortalezas de los individuos y de los grupos. Esta propuesta se basa en cuatro pilares:
- Hacer y sentir pero generando un contexto en el que se puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales que ya se tengan adquiridas.
- El carácter relacional de los procesos educativos en los que se considera como un instrumento fundamental la participación del grupo y la dinámica que se genera en él para poder entender las dimensiones sociales y emocionales de la práctica docente.
- La teoría y la práctica tratándolas de forma integrada y con un método inductivo, a través de dinámicas en las que se expresen las propias experiencias tanto individuales como grupales, analizándolas de forma crítica y extrapolarlas a otras situaciones parecidas de la práctica de la docencia.
- Responsabilidad de la implicación ética de los participantes en cuanto a sus decisiones como docentes y tomar conciencia de sus repercusiones en el contexto.

Fernández Berrocal (2009) en su artículo analiza cinco actitudes que considera que el profesor debe desarrollar o cultivar. Estas son:

- Disposición fenomenológica: “capacidad para percibir el propio mundo cognitivo-emocional y comportamental” (Fernández Berrocal, 2009:149), es decir, se trata de tener conciencia tanto de las propias emociones y sentimientos como de los de los demás.
- Autonomía: desarrollo de la capacidad del profesor para organizar y dirigir su propia aula. Este aspecto es clave para poder llevar a cabo la labor docente ya que deben ser capaces de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.
- Responsabilidad: capacidad para responder de los propios sentimientos, pensamientos y comportamientos y está relacionada con su autonomía y autoconciencia. En las sesiones se trabaja la responsabilidad de cada uno de los miembros y de su experiencia a través de distintas estrategias e intervenciones.
- Independencia de criterio: “capacidad del maestro de construir su identidad profesional a partir de su personalidad, experiencia y formación” (Fernández Berrocal, 2009:151). Con ello, se busca que los profesores identifiquen sus puntos fuertes y los débiles para lograr a través de técnicas apropiadas “un ajuste creativo que le permita implicarse como ser humano en su labor docente”.
- Disposición cooperadora: lograr que el maestro tome conciencia de su pertenencia al grupo para mejorar el funcionamiento del mismo a través de metodologías activas como el trabajo cooperativo con el fin de conseguir metas comunes.

Como puntos negativos expone la falta de motivación del profesorado para participar en esta formación, la vergüenza para manifestar los propios sentimientos debido en muchas ocasiones a las críticas de otros participantes, la falta de formación competencial de corte humanista de los formadores de los profesores, por tratarse de un proceso muy largo y además exige un cambio en los sentimientos, pensamientos y comportamientos.

Por lo general, se ha comprobado que parte del profesorado y algunos futuros docentes no se perciben con una alta capacidad emocional. Sin embargo, las mujeres muestran una mayor habilidad para percibir las emociones de los demás y las suyas propias mostrando unos resultados más elevados que los hombres (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). A su vez, se ha observado que los docentes más mayores y experimentados tienen una mayor capacidad de reparar sus emociones negativas y fomentan las positivas a través de estrategias, tienen mayor seguridad, no atienden en exceso a sus emociones y están menos estresados que los más jóvenes.

Una vez detectadas las necesidades, habrá que facilitar los recursos necesarios para la formación de IE en los docentes; lo que repercutirá en el rendimiento, clima social del aula y desarrollo integral del alumnado.

Valles y Valles (2000) comprobaron que los docentes se encuentran en la necesidad de ser formados en inteligencia emocional. Son conscientes de que si logran adquirir habilidades socioemocionales mejorará la calidad de su enseñanza, las relaciones interpersonales que se producen dentro del aula. Para conseguirlo, se deberían desarrollar buenos programas de formación con el fin de mejorar las habilidades sociales y emocionales y además proporcionarles estrategias para percibir, atender regular las propias emociones y ayudar a hacerlo con sus estudiantes. Estos programas se podrían realizar desde los centros de enseñanza del profesorado o a través de grupos especializados en ello.

Si bien es verdad que la formación en habilidades socioemocionales es fundamental para llevar a cabo la labor educativa por parte del profesorado, no por ello se debe afirmar que sería la solución a todos los problemas que acaecen en la educación y más concretamente en la labor diaria del funcionamiento del aula.

Pena y Repetto (2008) dentro de la misma línea argumentan que cada vez surgen más estudios relacionados con la necesidad del desarrollo de la inteligencia emocional de los profesores dentro del ámbito educativo. Entre ellos, se pueden encontrar gran número de tesis doctorales que van aumentando cada año, como se puede observar en la base de datos TESEO y también los llevados a cabo en el ámbito de la Orientación

Educativa como, por ejemplo, el diseño, la aplicación y la validación de programas para el desarrollo de competencias de inteligencia emocional. Por otro lado, también se están celebrando continuamente Congresos Internacionales de Inteligencia Emocional en Educación, como en el año 2005 en Las Palmas de Gran Canaria y sobre Inteligencia Emocional en Málaga en el año 2007, en 2013 el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Zaragoza.

En una investigación sobre las competencias socioemocionales que debe poseer el profesorado, se compararon los perfiles de 148 profesores en activo y los de 139 alumnos de Magisterio. Se comprobó que existían diferencias significativas entre unos y otros, siendo los últimos las que presentaban un menor desarrolladas (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). Por ello, insisten en la necesidad de promover la enseñanza de esas habilidades ya desde dentro de los planes de estudios de Magisterio. Se les aplicaron a ambos grupos distintos instrumentos para la recogida de opiniones. A los maestros se les pasó un cuestionario en el que aparecían ocho competencias relacionadas con inteligencia emocional: atención emocional, claridad, reparación, inteligencias interpersonal, adaptación, control del estrés y humor); y cinco factores de personalidad (relacionados con la neurosis, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). A los alumnos se les aplicaron los test TMMS-24 (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004) y el inventario EQ.i:S (Bar-On) y la personalidad NEO-FFI (Costa y McCrae, 1992). Los resultados del estudio demuestran que los estudiantes no están preparados socioemocionalmente para poder realizar su labor profesional porque no tienen adquiridas las competencias necesarias para conocer y controlar sus emociones, trabajar en equipo, dirigir un grupo. Por tanto, los profesores opinaron que esas competencias son relevantes para poder ejercer la profesión de maestro y a las vez consideraron la necesidad de que los estudiantes de Magisterio sean formados en ellas y ocupen un lugar predominante en su formación.

Sánchez Santamaría (2010) realizó un análisis de la razón por la que se añadió la competencia emocional en el currículum de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Se hizo por la importancia que tiene el desarrollo de esta habilidad en el alumnado de Infantil y de Primaria; defendieron que para realizar

esa alfabetización emocional del alumnado es necesario que se produzca de antemano la formación del profesorado en esas habilidades sociales y emocionales para así poder enseñar a sus alumnos a ser competentes en sus emociones y relaciones con los otros. También está dentro de esa línea Bisquerra (2000: 243) quien opina que la educación emocional es “un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad”, pero para ello debe incidirse en la necesidad de que los maestros deben dominar tanto las materias de enseñanza como las habilidades emocionales y sociales.

Lemle (1976), considera que existen variables que se relacionan con nuestro estudio que son entre ellas el ambiente y la formación de los maestros. Esta debe basarse en el fomento de sus competencias que tienen que desarrollar y además que tienen que enseñar a sus alumnos, en la misma medida que se hace con los conocimientos, se debe hacer con las habilidades sociales y emocionales, comportamientos.

4. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA MAESTROS

En este apartado se tratan algunos programas que se están desarrollando para que los actuales y futuros maestros adquieran formación socioemocional para trabajar en el campo de la Educación Infantil. Son programas de desarrollo personal o de educación psicológica que proponen el desarrollo integral, por ejemplo la adquisición de habilidades sociales, habilidades de vida, competencias interpersonales, intrapersonales.

Aunque se están poniendo en práctica programas de formación socioemocional de los maestros, sin embargo existen algunas limitaciones como (Palomero, 2009:151):

- Falta de motivación para participar en ellos.

- Tiempo que exige para su realización ya que lograr, adquirir y desarrollar actitudes es un proceso lento.
- Necesidad de llevar a cabo actividades de supervisión para valorar si se adquieren las actitudes socioemocionales.

En la Comunidad de Madrid, se están llevando a cabo programas de formación del profesorado en educación socioemocional en los centros educativos de infantil a través del Centro de Formación del Profesorado y en muchos casos con financiación privada.

En un programa de formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria que se llevó a cabo en Tarragona en el curso 2007-2008 se concluyó, entre otras cosas, que muchos profesores cuando inician su carrera profesional se sienten inseguros, preocupados, solos, desorientados, incompetentes. Pocos son los que tienen sentimientos de bienestar y seguridad. Por ello, sus autores defienden que sería beneficioso incluir en los programas de formación del profesorado novel el desarrollo de competencias socioemocionales con el fin de que (Negrillo y Iranzo, 2009: 45):

- Sean conscientes de las situaciones complicadas que se pueden producir ante situaciones emocionalmente negativas.
- Aprendan a manejar las emociones negativas.
- Descubran los pensamientos que pueden acompañar a las emociones de malestar y generar nuevos pensamientos que sean útiles para solventar problemas.
- Compartan las estrategias socioemocionales que ayuden a mejorar las situaciones que se producen en el entorno educativo.

En un estudio realizado por Palomera Martín y Gil Olarte (2006) destacan las necesidades de formación de los docentes y de los futuros profesores para desarrollar la inteligencia emocional y concluyen que es pertinente llevar a cabo programas de formación de competencias emocionales para que los docentes reconozcan sus emociones y aprendan a regularlas, lo que les dará herramientas para luchar contra el burnout y ayudar a desarrollar dichas habilidades socioemocionales en su alumnado.

La formación se puede realizar tanto en los centros de enseñanza del profesorado como a través de la introducción de una formación continua en los centros y como asignatura dentro de los planes de estudio de Magisterio (Vallés y Vallés, 2003, citados en Palomera Martín y Gil Olarte, 2006). Esta última opción parece ser la más adecuada a largo plazo, porque todos tendrán la misma oportunidad de formarse y desarrollar la inteligencia emocional dentro de su carrera y no tener que acudir a otros programas de postgrado. Dicen estas autoras, que el poseer inteligencia emocional no quiere decir que desaparezcan las situaciones de estrés del aula sino que ayuden al profesor a enfrentarse a ellas de forma más óptima y a saber cómo afrontarlas de forma más positiva.

Según Álvarez González (2001), se deben tener en consideración a la hora de desarrollar programas específicos de formación socioemocional para profesores los siguientes elementos:

- a) Análisis del contexto: en este caso se trata de conocer las características del centro educativo donde se va a llevar a cabo. Si se trata de dar formación al profesorado habrá que conocer con qué medios se cuenta en los centros educativos o fuera de ellos; la preparación e implicación del profesorado; la estructura y organización del centro; el tiempo de duración de los cursos de formación; el formato del programa; la consciencia de los responsables para impartir los cursos de formación socioemocional.
- b) Identificación de las necesidades de desarrollar educación emocional de los profesores de infantil, a través de la recogida de información sobre estas con cuestionarios autovalorativos, entrevistas, encuestas, grupos de discusión., para así establecer los objetivos y el perfil de los destinatarios del programa, teniendo presentes las características y competencias de los alumnos.
- c) Diseño de programas apropiados de formación socioemocional en el que hay que tener en cuenta una serie de pasos para su programación que son: la fundamentación teórica del programa a desarrollar; la formulación de objetivos en términos de competencias; los contenidos que se van a desarrollar; la elección y preparación de actividades; la metodología a seguir; la temporalización, los destinatarios, los recursos necesarios y los criterios de evaluación.

- d) Ejecución del programa o puesta en marcha del programa analizando las necesidades e inquietudes de sus participantes, que en este caso son profesores de Infantil).
- e) Evaluación del programa conforme a los objetivos y competencias marcados en su programación previa. Debe ser continua a lo largo del proceso del programa, su objetivo es para mejorar y pulir defectos que se observen en su aplicación y obtención de resultados. También se valoran los conocimientos, habilidades y actitudes que los maestros vayan adquiriendo y para ello es beneficioso recurrir a la autoevaluación, ya que es clave que vayan reflejando lo que aprenden y valorar cuáles son las fortalezas y las debilidades que observan.

El “Programa POCOSE (Pena y Repetto, 2008:410) que es una propuesta llevada a cabo entre la UNED, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Valencia y la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid”. Se basa tanto en los modelos mixtos de inteligencia emocional como en los de personalidad. Este es promovido sobre todo por Bar-On (2000) y Goleman (1996) que utilizan como instrumento de medida el EQ-i (Bar-On, 1997) o el ECI (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). “En España, se están aplicando este tipo de programas que constan de siete módulos dedicados cada uno de ellos a distintas competencias como el autoconocimiento emocional, la empatía, la regulación emocional, la motivación, la asertividad, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Consta de las fases de introducción de un elemento emocional concreto, de modelado, de práctica del alumno, de feedback y de refuerzo” (Pena y Repetto, 2008:417). Se trabaja con dos manuales, uno de tipo didáctico que es para el profesor que contiene materiales escritos, gráficos, audiovisuales, informáticos y otro para el alumno que le sirve para practicar y hacer los ejercicios requeridos.

Por otro lado, en Sevilla se organizó un curso con el fin de formar a los profesores en técnicas para mejorar el clima y la calidad de sus aulas. Se les proporcionaron unos instrumentos con los que pudieran autoevaluar su forma de trabajar en el aula, sus estrategias y sus prácticas pedagógicas (Lera,2000). Más adelante, Lera (2002) comprobó que dicha formación mejoró notablemente la capacidad

de los profesores para organizar el aula y para crear una atmósfera más idónea en la que los niños de infantil se sintieron más motivados e ilusionados para trabajar (Lera, 2002).

Dentro de la misma línea se encuentra el programa desarrollado por Bisquerra (2005) para la formación del profesorado y del alumnado. En él incluye contenidos, por un lado, de tipo teórico conceptual como, por ejemplo, el concepto de emociones, sus tipos, cuáles son sus elicitadores, las estrategias de regulación de emociones, las competencias socioemocionales, las características de las emociones principales como el miedo, la ira, la alegría, el amor. Por otro lado, se hace necesario, para que sea efectivo en la educación que se aplique en la práctica haciendo trabajos cooperativos, dinámicas de grupos, juegos, diálogos. para desarrollar las competencias sociales y emocionales como la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la motivación, las habilidades sociales y emocionales. Es clave que los profesores que van a enseñar a sus alumnos primeramente deben conocer las bases teóricas de las emociones de Darwin, James, Cannon, Arnold, Lazarus, Gardner, Goleman, Bar-On, Mayer y Salovey.

Por otro lado, Bisquerra (2005: 95-103) dice que:

Entre los objetivos de la educación socioemocional se encuentran comprender la importancia que tienen las emociones dentro de la educación; conocer las propias emociones y las de los demás a través de las interacciones con los otros; aprender a regular las emociones sabiendo controlarlas en situaciones difíciles; mejorar las relaciones con las personas de alrededor; ser consciente de las necesidades emocionales de los propios alumnos y enseñarles a ellos a conocer las de los demás compañeros y de él mismo; ser capaces de diseñar estrategias de intervención; planificar un programa con contenidos y actividades para favorecer la adquisición de competencias sociales y emocionales; por último, es muy importante evaluar el programa que se aplica en clase para ver las fortalezas y debilidades para así mejorarlo.

Además considera que entre los contenidos que pueden incluirse en este tipo de programas se encuentran el marco teórico de las emociones, los tipos de emociones,

teorías de la emociones, el cerebro emocional, las emociones y la salud, aportaciones de la terapia emocional, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, características de la educación emocional, la conciencia emocional, regulación emocional, emoción y bienestar subjetivo, fluir, aplicaciones de la educación emocional. Se debe seguir una metodología de tipo práctico basado en dinámicas de grupo en las que deben participar los alumnos de forma activa. Pero también es importante el trabajo individual para que cada alumno interiorice los conceptos que se tratan en el curso a través de lecturas de textos con distintos soportes, como por ejemplo libros, medios audiovisuales, informáticos.

Otros programas mencionados por Pérez-González y Pena (2011:32-33) que son desarrollados en nuestro país son, por ejemplo, el POSOE (formación en competencias socioemocionales) cuya coordinadora es Elvira Repetto; la Educación Emocional Basada en la Investigación (EEBI) de la UNED, cuyo coordinador es Pérez-González; el Proyecto INTEMO (Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga) cuyo coordinador es Fernández-Berrocal; el Programa Educación responsable de la Fundación Marcelino Botín; el Aprendizaje a lo largo de toda la Vida (ALTV) de la Universidad del País Vasco; la Red Extremeña de escuelas de inteligencia emocional de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura.

Goleman (1996) en su libro escribe que se necesitan de unas habilidades para manejar las propias emociones y las de los demás, y que si se les enseñan a los niños desde edades tempranas hasta la universidad se les hará más cívicos y mejores estudiantes. Cree que cada vez se llevarán a cabo más programas en las escuelas para desarrollar esas destrezas socioemocionales. En España, no hay una gran tradición en investigación sobre la importancia de la adquisición de los maestros de las competencias socioemocionales. En cambio, en los países anglosajones su trayectoria en el estudio de este tema es de mayor envergadura y recorrido. Por ejemplo, Estados Unidos invierte grandes cantidades de dinero al año en programas de formación del profesorado en competencias y, concretamente, en las sociales y emocionales (Pertegal Felices, Castejón Costa y Martínez Ruiz, 2011).

Abarca y Sala (2002) hacen hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en los futuros y presentes profesores. Defienden que los maestros deben adquirirlas para llevar a cabo su labor en los contextos sociales (colegios) en los que se producen relaciones comunicativas interactivas. Se basan en un estudio en el que comparan la presencia de estas capacidades en estudiantes de Magisterio con estudiantes del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Lo que nos interesa en este caso es si las poseen o no aunque sean profesores en general. Los maestros influyen mucho en la motivación del alumnado ya que con sus actitudes, expectativas, metodologías de trabajo.; también pueden ayudar a los estudiantes a crearse una imagen realista de sí mismos a partir de los mensajes que les transmitan sobre ellos y de ese modo contribuir a la generación de su autoestima, valorando sus fortalezas y mejorando las debilidades. En el estudio tratan de averiguar si existen diferencias entre las competencias emocionales de unos y de otros futuros profesores tanto de unas etapas como de otras. Usaron para su medición el test EQ-i (Bar-On, 1997) que es un autoinforme que mide la inteligencia emocional en las componentes intrapersonales, interpersonales, capacidad de adaptación, de afectividad y de gestión del estrés. Se aplicó en una muestra de 115 estudiantes de magisterio; entre ellos 30 eran de infantil, 40 de primaria y 36 de educación especial y 21 estudiantes del CAP. Los resultados se analizaron con el SPSS y se realizaron correlaciones y t-tres intergrupos. Concluyen que se debe incluir en los programas de formación inicial del profesorado la enseñanza y aprendizaje de estas competencias emocionales, ya que resultan ser relevantes tanto para su desempeño profesional como medio de influencia en sus futuros alumnos, y también porque facilitan la interrelación entre el profesor y el alumno y favorecen la convivencia en el aula.

En la Universidad de Cantabria se ha incluido la asignatura de Formación en valores y competencias personales para docentes y han llevado a cabo una investigación con diseño cuasi-experimental para comprobar el efecto producido por esta materia en los alumnos. Se llegó a la conclusión después de impartirla mejora la implicación empática, la seguridad para hablar en público y la autoestima y reduce el miedo a hablar en público (Palomera, 2013). Por ello, se cree que es necesario y sería muy beneficioso

para los maestros tener una buena formación disciplinar en estas competencias ya que se sentirían mejor preparados para manejar sus aulas de forma positiva.

Hen y Ofra (2012) llevaron a cabo una investigación sobre el modelo de enseñanza SDM (The Sherborne Developmental Movement) y la teoría y práctica del desarrollo de la IE como herramienta para manejar de forma positiva el clima de las aulas. Según ellos, puede ser aprendida por los profesores pero no hay nada escrito que indique cuál es el método más efectivo para enseñarla.

La dimensión emocional está presente en las decisiones personales y profesionales, por tanto, lo está en el quehacer de los profesores de Educación Infantil. Por ello, se les deben proporcionar medios y estrategias adecuadas para lograr un buen desarrollo profesional (Torre y Tejada, 2006). Es decir, que para que el profesorado esté realmente motivado y tenga éxito personal y profesional en su trabajo debe combinar la formación tanto cognitiva como la emocional para adaptarse al mundo actual y tratar de interesar a sus alumnos y tener entre sus cualidades la facilidad para comunicarse con los demás de forma verbal y corporal.

Torre y Tejada (2006:16) comentan que “lo que motiva a los profesores en su vida cotidiana son los aspectos afectivos, solidarios, empáticos”. Por otro lado, la esperanza, la confianza, la ilusión, el afecto mutuo influyen sobre los aspectos afectivos y también lo hacen otros valores importantes como el amor, la seguridad, la vitalidad, tener siempre algo que nos motive e ilusione para trabajar, aunque cueste”.

Palomero (2009) destaca la necesidad urgente de formar a los docentes en materia socioemocional. También dice que se ha estudiado mucho acerca de este asunto pero realmente no se ha empezado a realizar hasta hace pocos años y aunque actualmente se esté haciendo no es de manera generalizada, existiendo muchas limitaciones en sus programas de aplicación. Su formación se ha destacado por ser ante todo muy intuitiva a través del proceso de socialización, demasiado teórica y precaria debido a la ausencia de una formación específica de las inteligencias interpersonal e intrapersonal propiamente dichas. Se trata, sobre todo, de cursos sin mucha proyección práctica.

Ha habido diferentes propuestas para llevar a cabo esta formación basadas en el humanismo y en el cognitivismo-conductismo. La primera perspectiva influida por las aportaciones humanistas, está basada en la creación de espacios seguros en los que compartir la propia experiencia de relación con los demás, tomando conciencia de ella generando procesos de cambio” (Palomero, 2009:147). En cuanto a los programas formativos de la segunda propuesta, cognitivista-conductista, son los que han llevado a cabo el estudio de las habilidades socioemocionales de modo aislado con respecto al contexto en el que se desarrollan, tanto en la teoría como en la práctica.

La enseñanza humanista para formar a los profesores en las habilidades sociales y emocionales se basa en (Palomero, 2009:148):

- Enseñar a los docentes a generar contextos en los que puedan desarrollar estas competencias que ya tenían adquiridas.
- Fomentar la relación que se da en los procesos educativos.
- Relacionar teoría y práctica de forma integrada partiendo de lo concreto para ir a lo más general y provocando una reflexión personal y crítica que den la posibilidad de comprender otras situaciones que se producen en la docencia.
- Lo que aprenden los profesores está relacionado con la ética y con la responsabilidad de sus propias acciones profesionales.

Otros programas de interés para formación del profesorado para la enseñanza de estas competencias en función del curso y edad, podemos encontrar:

1. El Programa de educación socioemocional SEA que se basa en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales con técnicas de atención plena. Este programa trata de mejorar las habilidades mencionadas de los alumnos basándose en el modelo del grupo de investigación GROP. Utilizan también técnicas de psicología positivista y de atención plena o *mindfulness*. El programa se realiza en 20 sesiones y está basado en un piloto llevado a cabo en el curso 2011 (Rodríguez y cols., 2012). Como decía Caballero, “las habilidades emocionales son esenciales en el desarrollo integral de la persona y para ello deben desarrollarse a través de programas de carácter educativo, que sean

- continuos y permanentes para dotarles de capacidad para afrontar de forma positiva los retos de la vida cotidiana.
2. Programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.
 3. Programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) que se está realizando en el Reino Unido.
 4. Programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) de Muñoz Morales (2006): se trata de un programa previo para llevarlo a cabo en el aula (Repetto y Lozano, 2007)
 5. Programa Illinois Social Emotional Learning Standards” elaborado en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education). Está relacionado con el desarrollo social y emocional dentro de los centros educativos. Sus objetivos son (Bisquerra y Pérez, 2007:69):
 - “Desarrollar habilidades de autoconciencia y autogestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida: identificando y regulando las propias emociones y comportamientos; reconociendo las cualidades personales y los apoyos externos; demostrando habilidades conseguidas en el ámbito personal y académico.
 - Usar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas: reconociendo los propios sentimientos y de los demás; percibiendo las igualdades y diferencias entre los grupos sociales; interactuando con los demás utilizando habilidades de comunicación y sociales; adquiriendo habilidades para resolver conflictos.
 - Demostrar habilidades para tomar decisiones y ser responsables: siguiendo códigos éticos; utilizando estrategias para tomar decisiones; buscando el bienestar de la escuela y de la comunidad.
 6. El Programa CARE (Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education. Es un programa de desarrollo profesional diseñado para reducir el estrés y mejorar el desempeño de los profesores. Incluye tres áreas de contenido llevados a cabo en cuatro días

consecutivos durante cuatro a cinco semanas. Las áreas que incluye son (Jennings y cols., 2011):

- Instrucción didáctica y actividades experienciales como roleplaying (Emotion skills instruction): en las que se reconocen las propias emociones, se hacen estudios inductivos de las emociones positivas con el fin de desarrollar la resiliencia y para reponerse de situaciones estresantes. Esta primera parte ayuda a los profesores a ser más sensibles con sus alumnos, a darse cuenta y a atender a sus necesidades, a ser capaces de percibir el clima emocional de su aula y de regular sus emociones en momentos de malos comportamientos de sus alumnos.
- Prácticas de reducción del estrés: con actividades de *mindfulness* en períodos cortos de silencios y reflexión y de escucha a los demás. Gracias a estos ejercicios, los profesores reconocen el clima de su aula y son capaces de atender de forma activa a sus alumnos y mantener buenas relaciones con los padres, alumnos y otros compañeros.
- Prácticas para empatizar con los demás (Caring and listening practices): para promover la empatía y la preocupación a través de técnicas de silencio y reflexión, centradas en generar sentimientos de comprensión de los sentimientos y emociones de los demás demostrando cariño, interés, paz, felicidad. Estas actividades ayudan a los profesores a escuchar de forma efectiva a sus alumnos y a ser más sensibles a sus necesidades.
- En el estudio de este último programa sus autores pretendían comprobar si con el CARE se mejoraban las habilidades sociales y emocionales de los profesores. Vieron que se mejoraron la motivación, la reactivación emocional, las habilidades para regular las emociones, la empatía, la resiliencia. Se dieron cuenta también de que este programa era beneficioso para la labor profesional de los docentes porque reduce el estrés y mejora sus habilidades sociales y emocionales. Para que este sistema sea realmente efectivo se requiere adaptarlo a cada situación y contexto con el fin de mejorar la capacidad de los maestros en su sensibilidad para detectar y mejorar el clima del aula.

7. Programa SEL (Social and Emotional Learning): es un programa de aprendizaje social y emocional (Jennings et al., 2011). Se ha reconocido su efecto positivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y como apoyo a la innovación y cambios dentro de la cultura escolar. Este programa ayuda a desarrollar competencias que facilitan las interacciones y ajustes desde el nacimiento hasta la edad adulta. Las competencias que se desarrollan incluyen (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013):
- a. Procesos emocionales como la comprensión y el etiquetado de los sentimientos; la regulación de las emociones y los propios comportamientos, como ser capaz de mantener la calma en situaciones de desacuerdo y no perder los nervios en momentos de enfado, adoptando como propio lo que siente el otro, es decir, ser empático.
 - b. Habilidades interpersonales como la comprensión de señales en las relaciones sociales, por ejemplo, el lenguaje corporal y el tono de voz; la atribución de comportamientos de los otros, por ejemplo, la comprensión por parte de los profesores de los deseos de sus alumnos de ser autónomos e independientes y no verlo como un ataque hacia ellos; interactuando positivamente con los estudiantes y otros adultos y adoptando actitudes prosociales (por ejemplo, brindando ayuda y palabras amables a sus alumnos).
 - c. La regulación cognitiva incluye mantener la atención y la concentración: utilizando la memoria de trabajo, inhibiendo impulsos que no son apropiados para la situación, como el hecho de no gritar a los estudiantes ni utilizar el sarcasmo cuando se producen sentimientos de frustración) y la capacidad de cambiar de actitud cuando sea necesario, por ejemplo, intentar sustituir el método cuando no funcione una estrategia instructiva.

Algunas personas mayores, concretamente los profesores, tienen estas habilidades de forma natural y otros tienen que hacer un gran esfuerzo para aprenderlas y llevarlas a la práctica. Se encuentran influidos por el contexto, por ejemplo, es más fácil manejar el estrés en un ambiente de aprendizaje positivo y

no cuando es crítico; cuando existen continuas quejas y críticas se tiende a generar comportamientos negativos. Se deben desarrollar y establecer condiciones favorables para el fomento de las habilidades del programa SEL. El problema es que este programa al principio solo se había centrado en las necesidades de los estudiantes y había dejado de lado la formación de los educadores. Para solventarlo, ha empezado a adaptarse, desarrollarse y aplicarse a los maestros para que adquieran las competencias sociales y emocionales necesarias para facilitarles su desempeño profesional (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013).

Se ha comprobado que esas competencias influyen en los profesores de tres maneras (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013):

- En primer lugar, en la calidad de las relaciones entre maestros y alumnos. Los maestros que son buenos regulando sus emociones son más propensos a mostrar afectos positivos y sentirse profesionalmente satisfechos (Brackett y cols., 2010). Los docentes que son más calmados tratan a sus alumnos con mayor sensibilidad e incluso con los que son más conflictivos.
- En segundo lugar, los profesores con habilidades SEL son capaces de manejar situaciones frustrantes, mantener el control dentro del aula y de cambiar de táctica de comportamiento, en caso necesario.
- En tercer lugar, los profesores con habilidades SEL influyen positivamente en la organización y gestión de su aula, es decir, son capaces de mantener un ambiente tranquilo y calmado. Dichos entornos incluyen la gestión eficaz de los comportamientos y las acciones que conducen a la realización de prácticas que fomentan la creatividad, la libre elección de los estudiantes, su autonomía y su pensamiento reflexivo (Bodrova y Leong, 2006; Mashburn y cols., 2008). Al construir este tipo de contextos, los profesores deben mantener una sensación de calma, organizarse, sentirse que controlan el aula y desarrollar relaciones sociales con los estudiantes y sus familias, atendiendo a la diversidad del aula.

- También los profesores con habilidades SEL tienen menos *burnout* y saben manejar el estrés. Para su logro se han apoyado en varias fases:
 - Formación centrada en las emociones: reconocer, identificar, manejar, expresar y regular las propias emociones y las causas que las provocan en el ambiente natural del aula. En las primeras sesiones, se enseña a los profesores y directores de los centros las estrategias que pueden utilizar ellos y sus alumnos para crear un ambiente emocionalmente comprensivo dentro del colegio y en las aulas. Los alumnos del programa SEL son continuamente evaluados y apoyados por sus formadores.
 - Intervenciones para construir las relaciones dentro del aula basadas en el *coaching* o el entrenamiento personal.
 - *Mindfulness* (atención) y reducción del estrés: basado en la meditación y otras técnicas como la relajación y yoga. Esta metodología se está utilizando en el contexto educativo para ayudar a los profesores a ser más reflexivos, más flexibles, menos reactivos. Entre los programas que se utilizan en educación basados en el *mindfulness* es el CARE (mencionado más arriba) y el SMART (Formación para manejar el estrés y la resiliencia). Ambos programas van destinados a lograr profesores con *mindfulness*, satisfechos de su trabajo, empáticos con sus alumnos y eficaces para regular sus emociones (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013).
 - Rutinas SEL: para que recuerden y guíen a los profesores, como por ejemplo, contar hasta diez, parar y respirar profundamente, levantar los brazos, formar filas. Una estrategia utilizada desde educación infantil es la denominada SECURE (Comprensión y Regulación Social, Emocional y Cognitiva). Estas deberían integrarse diariamente en el aula para trabajar con los profesores, estudiantes, personal del centro y administradores porque se necesitan continuamente para el manejo de la escuela y del aula.

- Creación de conciencia emocional: expresando y hablando en el aula sobre las emociones. Los primeros que deben hacerlo son los profesores en el Programa SEL con sus formadores.
 - Incorporación de la reflexión en la práctica diaria: tratando de comprender que, por qué y cómo ocurren las cosas y cómo cambiarlas.
 - Afrontar el estrés profesional y personal: enseñando estrategias como respirar profundo, meditación corta, hablando de su frustración.
 - Crear una cultura de continua de mejora y aprendizaje, sin supervisión evaluativa, permitiendo y animando a expresar los sentimientos y emociones sin miedo (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013).
8. Modelo SEC: es un modelo que enlaza competencias sociales y emocionales de los profesores. Trabaja muchas veces con el modelo SEL (Jennings y cols., 2011).
9. Según Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal (2010) se están desarrollando programas de educación emocional pero son pocos de los que se han sacado conclusiones acerca de su eficacia. Entre los programas aplicados al ámbito educativo citan los siguientes:
- a. Brackett y cols. (2007) proponen un modelo sobre cómo implementar con éxito un programa de aprendizaje socioemocional en Valley Stream (Nueva York). Se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1997). Incluye dos talleres de trabajo para profesores y personal del colegio y tras ellos se realiza una evaluación de los efectos producidos en ellos. En el primero, se enseña a reconocer la importancia de adquirir habilidades emocionales y aplicarlas en las relaciones interpersonales a través de actividades. Cuando termina, se evalúa su eficacia con un cuestionario. Pasados seis meses se hicieron entrevistas con los participantes y estos contaron que habían mejorado en su labor educativa gracias al programa recibido y además habían aumentado su sensibilidad hacia los sentimientos y emociones de sus alumnos. En el segundo, se enseña y

entrena a los profesores a desarrollar y poner en práctica en el aula un programa de aprendizaje socioemocional. Se aplicó el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (Elms) (Brackett y Caruso, 2007). Los profesores fueron evaluados y proporcionaron datos sobre la mejora que habían notado sobre el desarrollo de relaciones más positivas con sus estudiantes, se sentían más cómodos para expresar sus emociones y experiencias con los alumnos. Y también percibieron un aumento en su habilidad para sentir, reconocer y responder constructivamente a las demandas sociales y emocionales de sus alumnos. Lo que provocó un aumento en la seguridad para ayudar a manejar la dinámica diaria de su aula y controlar los conflictos o problemas que se pudieran originar (Brackett y cols., 2007).

- b. En España existen algunos programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que enseñan a los alumnos las habilidades socioemocionales que ayudan a conseguir el bienestar personal (Fernández-Berrocal, 2008). Entre esos programas se puede encontrar la denominada Educación Responsable llevado a cabo por la Fundación Marcelino Botín en Santander. Esta fundación está proporcionando recursos y técnicas para facilitar el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los alumnos y está contribuyendo a la alfabetización de estas capacidades en el profesorado (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010).
- c. En Guipúzcoa, se está llevando a cabo en el ámbito educativo un programa de formación en inteligencia emocional del profesorado y de equipos directivos. Aunque se han realizado evaluaciones antes y después de la intervención (pretest-intervención-postest), los resultados todavía no han sido publicados.
- d. En Cataluña, el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica del Departament de Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona) se fundó con el

objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica, en general, y más específicamente sobre educación emocional. Este Grupo está investigando y llevando a cabo programas de educación emocional. Una de sus finalidades es la formación del profesorado en educación emocional a través de trabajo colaborativo entre el equipo de maestros y el equipo asesor. Elaboran conjuntamente el programa de educación emocional. Se utiliza un cuestionario pretest y otro posttest para evaluar el resultado de la formación en educación emocional y se observa que los profesores se sienten capaces de llevar a la práctica dicho programa.

- e. El Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga ha presentado el formato de un curso y se ha aplicado en diferentes provincias españolas para que el profesorado mejore su inteligencia emocional y adquiera habilidades para educar socioemocionalmente a sus alumnos. El taller es práctico y vivencial y ayuda a que los docentes mejoren sus habilidades emocionales con el fin de mejorar su vida profesional y personal. Se basa en el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (1997) y consta de diez sesiones repartidas en seis meses con un total de cuarenta horas que son presenciales y cinco no presenciales “on line”. Al acabar la octava sesión se suspenden las clases y se anima a los alumnos a llevar a la práctica lo aprendido en sus aulas elaborando unas unidades didácticas que integren elementos de la educación socioemocional para ayudar a desarrollar las capacidades sociales y emocionales de su alumnado. Esta parte del proceso es evaluado por los profesores de forma virtual y pasado un tiempo, acaban las dos sesiones que les quedan en las que comparten la experiencia de la aplicación de lo aprendido en su aula. Dicho de otro modo, todas las habilidades desarrolladas hasta ahora son los pasos previos necesarios para conseguir realizar conductas emocionalmente inteligentes. Sin embargo, no son suficientes porque para alcanzar la conducta inteligente emocionalmente se necesita, además de percibir, conocer y asimilar el mundo emocional, poner en

práctica estrategias para manejar las propias emociones y las de los demás.

Insisten los mismos autores que es clave realizar, en primer lugar, ejercicios para analizar las estrategias de regulación que utilizan los maestros en el aula con sus alumnos y su eficacia, haciendo una selección de las que mejor funcionan y las que no, desecharlas o cambiarlas por otras.

Es muy útil para que el programa funcione bien hacer una preevaluación con un autoinforme para comprobar el grado de inteligencia emocional de los alumnos para guiar la actuación (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

La psicología positivista ha desarrollado un programa con una metodología basada en el modelo de inteligencia emocional de Lantieri y Goleman (2009). Este método busca convertir el pensamiento negativo en positivo y de producir más emociones positivas en los maestros. Para lograr este estado se debe realizar la formación en competencias emocionales y para que se consolide es necesario y aconsejable que se haga por los menos durante un curso de siete meses. De ese modo, los profesores lograrán tener adquiridas unas capacidades que le ayudarán autorregularse y a formar a sus alumnos. Las competencias que consideran son (Fernández Berrocal, 2009:44-46):

- Desarrollo del autoconocimiento por medio de cuestionarios de personalidad para que los profesores se autovaloren y sean capaces de detectar sus defectos en su función docente.
- Autoestima del profesor que a través de su actitud puede influir en sus estudiantes, es decir, que si está contento consigo mismo reflejará una actitud positiva hacia sus alumnos y estos se encontrarán igualmente felices. Se practican ejercicios de reconocimiento de los propios defectos con el fin de mejorarlos y fomentar las virtudes adecuadas para el desarrollo de la labor docente .
- “Autocontrol: se analizan situaciones con control y descontrol por parte de los docentes, los motivos que las ocasionan, se desarrollan técnicas de

control como la relajación muscular y métodos y estrategias que facilitan el control mental”.

- Gestión personal y eficaz de las propias emociones realizando distintas actividades, para ello es clave la gestión del tiempo, las actividades realizadas en clase.
- Reconocimiento del otro y en este caso de los alumnos y de otros profesores del centro. Para ello, se observan las inquietudes y necesidades de los alumnos, y se hacen dinámicas para fomentar la empatía.
- “Fomento de la comunicación como medio para trabajar en el aula la igualdad entre todos como personas. Ayudar a los alumnos a realizar una autovaloración de su capacidad de aprendizaje de las emociones positivas.
- Desarrollo de la capacidad de liderazgo docente para poder dirigir de forma eficaz las conductas de sus alumnos. Se les hacen preguntas sobre su forma de controlar el clima de su aula, de ayudar a sus alumnos a aprender, a estudiar, a trabajar. Para lograrlo se deben desarrollar metodologías activas y cooperativas. Se ponen en práctica ejercicios sobre las competencias aprendidas para enseñar, como por ejemplo el modo de hacer dinámicas de grupo, cómo solucionar problemas y conflictos”.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca dentro de la rama de las Ciencias de la Educación y de la Psicología de la Educación, esta es una rama de la psicología que se encarga del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos e incluye todas las relaciones que se producen tanto entre profesores y alumnos, alumnos-alumnos y familias-escuela. Coll (1989) reconoce que la Psicología de la Educación tiene como función fundamental, entre otras, atender a todo lo que afecte al contexto educativo tanto la forma en cómo los alumnos aprenden como las interacciones que se producen dentro del aula y del contexto escolar.

Lera (2007) indica que el instrumento más difundido para estudiar el clima de aula, en la etapa de Educación Infantil, es la Escala de Evaluación de los Entornos Infantiles (Early Childhood Environmental Rating Scale ECERS, de Harms, Clifford y Cryer, 1980). Actualmente, está utilizándose la versión revisada (ECERS-R) de Harms, Clifford y Cryer (1998). En España, los primeros estudios que se llevaron a cabo sobre el clima de aula fueron en Escuelas de Educación Infantil de Sevilla, Barcelona, La Coruña y Ciudad Real y fueron realizados, en 1998, por Palacios. Para comprobar la validez del instrumento se hizo un estudio piloto en diferentes aulas de España y los datos estadísticos obtenidos mostraron una alta correlación entre las puntuaciones, por lo que la validez interna quedaba demostrada (Lera, 1994). Además, se ha empleado el instrumento de observación sistemática CLASS (Pianta y cols., 2008) para comprobar las tres dimensiones: apoyo emocional, organización de la clase y soporte pedagógico. Para aplicar los dos instrumentos, se ha contado con dos observadores que han sido formados previamente en los criterios para realizar la observación de forma rigurosa y sistemática e instruidos en su forma de aplicación. Las evaluaciones se realizaron en tres

momentos distintos de la jornada escolar, en los que los alumnos estaban realizando distintas actividades. Cada sesión duró 20 minutos cada una y en este tiempo se recogieron datos sobre las interacciones de enseñanza-aprendizaje producidas en las clases.

En Educación Infantil los métodos de observación de muestreo temporal son los más usados porque facilitan el análisis de distintos tipos de práctica educativa (Stipek y Gralinski, 1991). Se hace un registro de frecuencias que permite contabilizar el número de veces que se realizan determinadas actividades, como es ayudar a los niños, interactuar con ellos, implicarse en actividades de lenguaje.

En esta investigación se analiza la relación entre las habilidades sociales y emocionales del profesorado y su capacidad para manejar el clima del aula. Se observan las interacciones emocionales y sociales que se producen en la misma, en las que tiene una función clave el profesor. También se tienen en cuenta otros elementos que inciden en el ambiente de clase como son las actividades, los métodos, los medios materiales.

El método de esta tesis es cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo y utiliza como instrumentos de recolección de datos inventarios y la observación sistemática de los efectos de las prácticas del profesor y de las relaciones entre los miembros del aula. Este tipo de investigación, basado en la observación, es relativamente reciente y se está llevando a cabo gracias a los avances de los métodos cuantitativos y de los instrumentos validados para ello (Treviño, Toledo y Gempp, 2013). Según Coll y Sánchez (2008) es el instrumento más útil para medir el clima del aula, porque permite valorar de forma eficaz las interacciones que se producen estudiando las acciones que se desarrollan en la misma de forma directa. Y para el estudio de las habilidades sociales y emocionales del profesorado se utiliza el inventario de autoevaluación de Bar-On.

2. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es viable ya que se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Se facilita la disposición de los maestros de infantil para cumplimentar los cuestionarios de EQ-i de Bar-On, tanto de centros en los que se hayan aplicado programas de formación de educación emocional como en otros en los que no se ha hecho.

Para medir el clima de aula se recogen por un lado las opiniones de los propios maestros evaluados, pertenecientes a centros en los que se han llevado a cabo programas de educación socioemocional y, por otro lado, las observaciones registradas por una persona ajena al aula.

Es de vital importancia la participación de los maestros en el estudio y de su consentimiento para poder observar el clima existente dentro de sus aulas.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como se ha indicado anteriormente, en el proceso de Convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior se ha incidido en el aprendizaje por competencias, entre las que destacan las socioemocionales. En el Libro Blanco de Grado en Educación Infantil se hace hincapié en esta formación, por lo que parecería conveniente que se llevara a cabo con los maestros que ya están trabajando en los centros educativos de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

Se trata de averiguar si existen diferencias en el manejo del clima de aula entre maestros de centros de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Madrid, que han sido formados en programas de educación socioemocional y los que no han recibido esta formación.

El problema de investigación es por tanto: ¿existe relación entre la autopercepción de las habilidades socioemocionales del profesorado de Educación Infantil y su capacidad para gestionar y manejar el clima de su aula?

El objetivo general del presente trabajo de investigación es describir las competencias socioemocionales de una muestra de maestros de segundo ciclo de Educación Infantil de colegios del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid y su relación con la habilidad para manejar el clima de sus respectivas aulas. Al mismo tiempo, los objetivos específicos de la investigación son:

- Valorar si los profesores de Educación Infantil se perciben con habilidades socioemocionales.
- Comprobar la relación entre la formación socioemocional recibida por los maestros de Educación Infantil y sus competencias socioemocionales.
- Ver si los años de experiencia docente de los maestros de Educación Infantil tienen relación con su habilidad para manejar el clima del aula.
- Conocer si hay relación entre la capacidad del maestro para apoyar social y emocionalmente a sus alumnos y de organizar prácticas pedagógicas.
- Conocer si el manejo del estrés del maestro guarda relación con su habilidad para manejar la conducta y las interacciones de su clase.
- Conocer si hay relación entre la capacidad pedagógica del maestro de retroalimentación y desarrollo de conceptos con el uso del lenguaje formal e informal y habilidades de razonamiento.

4. HIPÓTESIS

Hipótesis nulas:

- $H_{0(1)}$: No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y su apoyo social y emocional observado en el aula.
- $H_{0(2)}$: No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y la organización de su aula observada.
- $H_{0(3)}$: No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y su gestión pedagógica observada en el aula.
- $H_{0(4)}$: No hay relación entre los profesores de infantil que estudian cursos de formación en habilidades socioemocionales y los que no lo hacen.
- $H_{0(5)}$: La titularidad del centro no tiene relación con la capacidad del maestro para manejar el aula.
- $H_{0(6)}$: El número de alumnos no tiene relación con la capacidad del maestro para manejar y apoyar social y emocionalmente a su grupo de alumnos y organizar su clase.
- $H_{0(7)}$: El curso de educación infantil no se relaciona con el buen manejo del maestro del clima de su aula.
- $H_{0(8)}$: El tiempo de desempeño de la profesión de maestro de Educación Infantil no guarda relación con su capacidad para manejar el funcionamiento socioemocional de su aula.
- $H_{0(9)}$: La metodología de trabajo no está relacionada con la habilidad para apoyar pedagógicamente a su clase y promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo del alumnado.
- $H_{0(10)}$: No hay relación entre los años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por los maestros.
- $H_{0(11)}$: La inteligencia interpersonal y el manejo del estrés autovalorada no se relacionan con la capacidad del maestro observada para desarrollar un clima positivo y organizar su aula.

- $H_{0(12)}$: La adaptabilidad del profesor autovalorada no influirá sobre su habilidad observada para manejar y organizar su clase (CLASS) y estructurar su programa. (ECCERS).
- $H_{0(13)}$: No existe relación entre la capacidad del maestro para el desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado con la comunicación entre niños, el lenguaje y habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje.
- $H_{0(14)}$: El manejo del estrés autovalorado por el maestro no tiene relación con su habilidad para manejar la conducta y con las interacciones observadas en su clase.

Hipótesis alternativas:

- $H_{1(1)}$: Cuanto mayor sea la formación socioemocional del profesorado mejor será su capacidad de apoyo positivo emocional.
- $H_{1(2)}$: Cuanto mayor sea la formación socioemocional del profesorado mejor será el apoyo pedagógico.
- $H_{1(3)}$: Cuanto mayor sea la formación socioemocional del profesorado mejor será su capacidad de organización del aula.
- $H_{1(4)}$. Existe relación entre los profesores de infantil que estudian cursos de formación en habilidades socioemocionales y los que no lo hacen.
- $H_{1(5)}$. La titularidad del centro guarda relación con la capacidad del maestro para manejar el aula.
- $H_{1(6)}$: El número de alumnos se relaciona con la capacidad del maestro para manejar y apoyar social y emocionalmente a su grupo de alumnos y organizar su clase.
- $H_{1(7)}$: El curso de educación infantil se asocia con el buen manejo del maestro del clima de su aula.
- $H_{1(8)}$. El tiempo de desempeño de la profesión de maestro de Educación Infantil influye sobre su capacidad para manejar el funcionamiento socioemocional de su aula.

- H₁₍₉₎. La metodología de trabajo se relaciona con la habilidad para apoyar pedagógicamente a su clase y promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo del alumnado.
- H₁₍₁₀₎: Existe relación entre los años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por los maestros.
- H₁₍₁₁₎: La inteligencia interpersonal y el manejo del estrés se relacionan con la capacidad del maestro para desarrollar un clima positivo y organizar su aula.
- H₁₍₁₂₎: La adaptabilidad del profesor influirá sobre su habilidad para manejar y organizar su clase (CLASS) y estructurar su programa. (ECCERS).
- H₁₍₁₃₎: La capacidad del maestro para el desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado se relaciona con la comunicación entre los niños, el lenguaje y habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje.
- H₁₍₁₄₎: El manejo del estrés del maestro se relaciona con su habilidad para manejar la conducta y con las interacciones de su clase.

5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de un estudio descriptivo-correlacional, para el que se recogen datos relativos a las variables de la investigación. Para ello, se hace una investigación de las capacidades socioemocionales de los maestros de Educación Infantil valoradas por ellos mismos. Por otro lado, también se analiza si los profesores que han sido formados en estas competencias están mejor capacitados para manejar el clima de su aula.

Es un estudio correlacional porque se mide y evalúa la relación existente entre dos o más variables de la muestra seleccionada. Se medirá, cuantificará y analizará la vinculación entre ellas.

La utilidad de este estudio será predecir el efecto positivo que puede producir una buena formación en habilidades socioemocionales en la práctica educativa de los maestros de educación infantil en el manejo de su aula a través de normas, confianza,

libertad, ambiente de respeto, apoyo social y emocional, organización de clase y gestión pedagógica.

6. VARIABLES

Las variables independientes, dependientes y extrañas se detallan a continuación.

Entre las independientes están:

- Titularidad de los centros educativos.
- Curso de infantil.
- Sexo del maestro/a.
- Cursos de formación.
- Años de experiencia profesional del profesorado.
- Metodología de trabajo.
- Competencias socioemocionales del profesorado.

Entre las variables dependientes están:

- Dimensiones interpersonales y de manejo del estrés.
- Apoyo emocional.
- Organización de la clase.
- Apoyo pedagógico.
- Espacio y mobiliario.
- Rutinas y cuidados personales.
- Lenguaje y razonamiento.
- Actividades.
- Interacción.
- Estructura del programa.
- Padres y personal.

Variables extrañas:

- La presencia del observador.
- El momento de la observación.

A continuación se recogen en una tabla todas las variables con sus características e instrumentos para medirlas.

TABLA 3. Clasificación de las variables				
Tipo de variable	Variables intervinientes	Definición constructo	Categorías de medida e interpretación	Instrumento utilizado
Independiente	Titularidad de los centros educativos.	Los centros según su titularidad pueden ser públicos, concertados y privados.	Con medida nominal con los siguientes valores de clasificación: - Público: 1; - Concertado: 2 - Privado: 3	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Curso de infantil.	Los cursos son del segundo ciclo de la etapa de infantil, es decir, 3 años (primero), 4 años (segundo) y cinco años (tercero).	Con medida ordinal con los siguientes valores de clasificación: - Primer curso: 1 - Segundo curso: 2 - Tercer curso: 3	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Número de alumnos	Ninguna	Con cuatro categorías: - 1: menos de 15 alumnos; - 2: entre 15 y 20 alumnos; - 3: entre 20 y 25 alumnos; - 4: más de 25 alumnos)	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Sexo del maestro/a.	Puede ser varón o mujer.	Con medida nominal con los siguientes valores de clasificación: Hombre: 1; Mujer: 2	Se realizó la pregunta junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Años de experiencia profesional del maestro.	Con tres intervalos: - Menos de cinco años. - Entre cinco y diez años. - Más de 10 años.	Con medida ordinal con los siguientes valores de clasificación: - Menos de cinco años: 1 - Entre cinco y diez años: 2 - Más de 10 años: 3	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On

TABLA 3. Clasificación de las variables				
Tipo de variable	Variables intervinientes	Definición constructo	Categorías de medida e interpretación	Instrumento utilizado
Independiente	Cursos de formación socioemocional.	Con dos categorías: sí y no.	Con medida nominal con los siguientes valores de clasificación: - 1: Sí - 2: No	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Metodología de trabajo.	Se han seleccionado cinco tipos de metodologías por ser las más comunes en el aula de Educación Infantil: - Rincones. - Centros de Interés. - Proyectos de Trabajo. - Talleres. - Otros. - Varios.	Con medida nominal con los siguientes valores de clasificación: - 1: Rincones - 2: Centros Interés - 3: Proyectos Trabajo - 4: Talleres - 5: Otros - 6: Varios	Se realizó la pregunta al maestro del aula junto con el Inventario Bar-On
Independiente	Inteligencia socioemocional del profesor	Con cinco dimensiones: - Intrapersonal - Interpersonal - Adaptabilidad - Manejo del estrés - Estado de ánimo general	Con medida ordinal con los siguientes valores de clasificación: - 1: Nunca - 2: Pocas veces - 3: A veces - 4: Muchas veces - 5: Siempre	EQ-i BarOn (Emotional Quotient Inventory) Cuestionario tipo likert de autovaloración contestado por el profesor
Dependiente	Clima de aula	Mide el clima de aula con las dimensiones siguientes: - Apoyo emocional	Con medida ordinal con los siguientes valores de clasificación: 1: Bajo inferior	CLASS Pre-K (Classroom Assessment Scoring System)

TABLA 3. Clasificación de las variables				
Tipo de variable	Variables intervinientes	Definición constructo	Categorías de medida e interpretación	Instrumento utilizado
		<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la clase - Apoyo pedagógico 	2: Bajo superior 3: Medio inferior 4: Medio medio 5: Medio superior 6: Alto inferior 7: Alto superior	Escala medida por un observador.
Dependiente	Clima de aula	Mide el clima de aula desde las siete dimensiones siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Espacio y mobiliario - Rutinas/cuidados personales - Lenguaje y razonamiento - Actividades - Interacción - Estructura del programa - Padres y personal 	Con medida ordinal con los siguientes valores de clasificación: 1: Muy inadecuado 2: Inadecuado 3: Poco adecuado 4: Medianamente adecuado 5: Adecuado 6: Muy adecuado 7: Excelente	ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale) Escala medida por un observador.

Fuente: Elaboración propia

7. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población comprende las aulas de Educación Infantil de centros escolares del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. La muestra se ha tomado de colegios de dicha población. Se han evaluado 68 aulas del segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil. En ellas se ha investigado el clima de aula en el que son agentes intervinientes tanto sus maestros como su alumnado.

Se ha realizado un muestreo aleatorio, estratificado e incidental, ya que no todos los centros y profesores de la muestra han querido participar en el estudio y se han elegido aleatoriamente aulas del segundo ciclo de Educación Infantil de centros públicos, privados y concertados del Área Territorial Oeste de la Comunidad de Madrid. La muestra está compuesta por 68 aulas con sus 68 maestros tutores y 1.493 alumnos.

No sé si puedes describir mejor la muestra. Por ejemplo cuantos públicos, privados y concertados, porcentaje del sexo de los maestros, nivel socioeconómico.

La fiabilidad de los datos podría estar influida por las condiciones de subjetividad de los observadores, por ello se tomaron algunas medidas para instruir a las personas (dos) que iban a realizar la observación con las técnicas apropiadas para que fuera rigurosa y sistemática y con la mayor objetividad posible.

8. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los tres instrumentos utilizados para la investigación se detallan a continuación:

a) EQ-i (133) BarOn (Emotional Quotient Inventory; Reuven BarOn, 1997).

TABLA 4. Ficha técnica: EQ-i BarOn	
-	Nombre original: EQ-i BarOn (Emotional Quotient Inventory)
-	Autor: Reuven BarOn (1997)
-	Procedencia: Toronto, Canadá.
-	Administración: individual o colectiva. Tipo cuadernillo.
-	Duración: Sin límite de tiempo. Aproximadamente 30 y 40 minutos.
-	Aplicación a sujetos de más de 15 años.
-	Puntuación: Calificación manual o computarizada.
-	Significación: Estructura factorial. Consta de 133 ítems con 5 componentes clave o metafactores (componente intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, de gestión del estrés, de estado de ánimo) con 15 sub-factores.
-	Usos: educación, clínico, jurídico, médico, laboral y en investigación.
-	Materiales: cuestionario que consta de los ítems del I-CE, hoja de respuestas, plantilla de corrección, hoja de resultados y de perfiles (A, B).
-	Formato: tipo Likert con cinco posibilidades: <ul style="list-style-type: none">a) Muy rara vez o nunca es mi caso.b) Pocas veces es mi caso.c) A veces es mi caso;d) Muchas veces es mi caso.e) Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Este cuestionario se utiliza como instrumento de autoevaluación del Coeficiente Socioemocional por parte de los maestros ya que sirve para valorar el nivel de desarrollo de competencias emocionales y sociales que son las que condicionan la forma de percibir y expresarse, de mantener relaciones sociales con los demás, de afrontar desafíos y de ser capaces de manejar las propias emociones de forma eficaz. Fue adaptado al español en un estudio realizado en 2008 por Costa y cols. (2008). La consistencia interna del EQ-i oscila entre .69 y .86. Este instrumento se presenta completo en el Anexo II.

Más adelante Bar-On adaptó su modelo original a otro tipo de poblaciones compuestas por niños, jóvenes, grupos profesionales y, para ello, creó EQ-i (S) que es su versión corta consta de 51 ítems. Además, desarrolló una herramienta muy útil que es el EQ-360°, con la que un evaluador como observador mide los mismos factores

emocionales y sociales que el propio sujeto ha hecho con los otros instrumentos mencionados, es decir, sirve para contrastar la autoevaluación realizada con el EQ-i y la evaluación observada por otra persona con el EQ-360°.

b) CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Hamre y Pianta (2005).

TABLA 5. Ficha técnica: CLASS Pre-K

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Nombre original: Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K)- Autor: Hamre y Pianta (2005) (2008)- Procedencia: Baltimore (Maryland), Estados Unidos.- Administración: grupos de aula o clase. Tipo hoja de observación.- Duración: sin límite de tiempo. Se realiza durante actividades de clase y se excluyen las del recreo.- Aplicación: a sujetos de Educación Infantil, de 3 a 5 años.- Puntuación: calificación manual o computarizada.- Significación: estructura factorial. Consta de 3 tipos de dimensiones que cada una tiene sus sub-dimensiones correspondientes. Estas son las siguientes:<ul style="list-style-type: none">- Apoyo emocional que incluye: clima positivo, clima negativo, sensibilidad del educador y atención a las perspectivas de los estudiantes.- Organización de la clase que incluye: manejo de la conducta, productividad y formato pedagógico de la enseñanza.- Apoyo pedagógico que incluye: desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y lenguaje de modelado.- Usos: educación e investigación.- Materiales: hoja de observación del clima de aula- Formato: tipo Likert que consta de una escala de notas del CLASS que va de 1 a 7 y el desempeño docente se clasifica en tres grandes niveles:<ul style="list-style-type: none">a) Bajo (puntuaciones 1 y 2).b) Medio (puntuaciones 3,4 y 5).c) Alto (puntuaciones 6 y 7). |
|---|

El instrumento elegido para medir el clima del aula, como se ha indicado, es el CLASS (Classroom Assessment Scoring System), que se basa en el trabajo de Hamre y Pianta (2005), y fue validado por Treviño y cols., en 2013, en aulas de infantil de Chile con un coeficiente de confiabilidad de 0,94. Conceptualiza las prácticas docentes en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico. Sirve para observar la interacción entre los docentes y los estudiantes y la influencia de la misma en el clima del aula. Los dominios, a su vez, se componen de las sub-dimensiones

aludidas (véase Anexo III). Se establecen períodos de codificación de 20 minutos asignando una nota a cada dimensión y haciendo el promedio de los dominios. Cada dimensión se califica en una escala tipo Likert que va desde 1 a 7 puntos, cuyos intervalos son bajo (1- 2 puntos), medio (3-5 puntos) y alto (6-7 puntos). Los observadores escriben las puntuaciones diferenciando las dimensiones (p.ej., clima positivo bajo (1-2 puntos) vs. clima positivo medio (3-5 puntos). Finalmente, las calificaciones de los tres dominios (Apoyo emocional, Organización de la clase y Apoyo Pedagógico) se calculan sumando las puntuaciones medias de la dimensión correspondiente a cada dominio y dividiendo por el número de dimensiones en ese dominio.

c) ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale, Harms; Clifford y Cryer, 1980)

TABLA 6. Ficha técnica: ECERS-R

- **Nombre original:** Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS).
- **Autor:** Thelma Harms, Dick Clifford y Debby Cryer (2008).
- **Procedencia:** New York, Estados Unidos.
- **Administración:** grupos de aula o clase. Tipo hoja de observación.
- **Duración:** sin límite de tiempo. Se realiza durante actividades de clase y se excluyen las del recreo.
- **Aplicación:** sujetos de Educación Infantil.
- **Puntuación:** calificación manual o computarizada.
- **Significación:** estructura factorial. Consta de 7 tipos de dimensiones y cada una tiene sus sub-dimensiones correspondientes. Estas son las siguientes:
 - Espacio y mobiliario: espacio interior; para cuidado, higiene y aprendizaje; relajación y confort; disposición del aula; espacio para la privacidad; decoración del aula; espacio motricidad gruesa; equipamiento motricidad gruesa.
 - Rutinas y cuidados personales: saludos y despedidas; comidas y tentempiés (horarios y calidad); siesta; cuarto de baño/aseo; prácticas de salud; seguridad (peligros).
 - Lenguaje y razonamiento: libros y dibujos; comunicación entre niños; lenguaje y habilidades de razonamiento; uso informal del lenguaje.
 - Actividades: motricidad fina; arte/creatividad; música/movimiento; bloques/construcciones; arena/agua; juego socio-dramático; ciencias; matemáticas; uso de TV u otros medios audiovisuales.
 - Interacción: supervisión actividades de motricidad gruesa; supervisión general; disciplina; interacciones personal profesor/alumnos y alumnos/alumnos.

TABLA 6. Ficha técnica: ECERS-R

- Estructura del programa: programa general; juego libre; actividad en grupo; atención a los niños con necesidades específicas y especiales; interacciones entre los niños; atención a la diversidad.
- Padres y personal: información a los padres; calidad de trato al personal; necesidades profesionales (como oficina de atención, teléfono); interacciones y cooperación entre el personal para atender a las necesidades de los niños; supervisión y evaluación; oportunidades para desarrollo personal.
- **Usos:** educación e investigación.
- **Materiales:** hoja de observación del clima de aula que consta de 43 ítems con puntuaciones que van de 1 a 7 que se clasifican en cuatro grandes niveles: (a) inadecuado (notas 1-2), (b) mínimo (3-4), (c) bueno (5) y (d) excelente (6-7).
- **Formato:** tipo Likert que consta de una escala de notas que va de 1 a 7 y se clasifica en cuatro grandes niveles:
 - a) Inadecuado (puntuaciones 1 y 2).
 - b) Mínimo (puntuaciones 3 y 4).
 - a) Bueno (puntuaciones 5).
 - b) Excelente (puntuaciones 6 y 7).

Esta escala de observación que se utiliza para medir el clima del aula es el ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale) (Harms, Clifford y Cryer 1980) y ha servido para evaluar variables del proceso educativo. Esta versión fue revisada en 1998 (ECERS-R; Harms, Clifford y Cryer, 1998). Desde entonces ha sido utilizada en los estudios sobre calidad del entorno contextual de la Educación Infantil. Se ha traducido al español y se han incorporado ligeras adaptaciones, extendiendo algunos ítems para facilitar su comprensión, pero intentando ser lo más fiel posible a la versión original. Fue validada en España, en 1992, en un estudio piloto que se hizo en Sevilla para comparar la calidad de aulas de Educación Infantil y en él quedó demostrada la fiabilidad interna de la escala que fue de 0,95, y la correlación entre las diferentes áreas evaluadas fue altamente significativa con algunas excepciones (por ejemplo, la de necesidades de los adultos), por lo tanto, su validez interna quedó demostrada (Lera, 1992a; Lera, 1992b; Lera, 1994; Lera, 2007). La revisión de la escala ECERS, publicada en 1980, se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los comentarios de países como Italia, Suecia, Alemania, Portugal, España, Islandia, Chile que han permitido

conocer algunos aspectos que había que cambiar y que han sido introducidos en esta nueva versión. Este instrumento se puede consultar en el Anexo IV correspondiente.

9. PROCEDIMIENTO

Tras consultar y revisar la bibliografía relacionada con el tema se procedió a realizar la presente investigación. Para ello, se seleccionó una zona de Madrid para elegir las aulas que iban a constituir la muestra. Se eligió el área territorial Oeste porque es una zona lo suficientemente amplia en la que se encuentran representados los tres tipos de centros (privados, públicos y concertados) y a la vez se evitan desplazamientos excesivamente largos que habrían dificultado el trabajo a los observadores.

El proceso seguido fue en un primer momento pedir permiso a los Directores y Jefes de Estudio para realizar la investigación, para ello se mandaron correos electrónicos con una carta, en la que se explicaban todos los detalles de la investigación a realizar en sus aulas, dirigida a los Directores de dichos colegios con el fin de solicitar permiso para hacer el estudio en sus aulas de Educación Infantil. Muchos de ellos no contestaron y otros respondieron negativamente debido a la normativa y medidas de seguridad en favor de los niños, a pesar de que en el escrito se explicaba la garantía del anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

Al principio muchos maestros de esos colegios se ofrecieron voluntarios para hacer el estudio, pero después algunos se echaron para atrás. El motivo se desconoce pero se cree que podía deberse a que se encontrarían incómodos al sentirse observados trabajando en el aula.

Una vez contestadas a las peticiones y los permisos pertinentes se acudió a los correspondientes centros durante el curso escolar 2013-2014 y se observaron las 68 aulas del segundo ciclo de Educación Infantil a lo largo de una jornada escolar. Las observaciones fueron realizadas en tres tiempos diferentes de 20 minutos cada uno y en

los que los niños estaban realizando distintas actividades con la supervisión de sus maestros y en las que se producían interacciones entre sus miembros.

Antes de realizar la observación, los maestros de las aulas seleccionadas rellenaron el Inventario del Cociente Emocional Bar-On de Reuven Bar-On (EQ-i, 133). Pasados unos días acudieron los observadores para realizar el trabajo de observación sistemática del clima de sus aulas; para ello, como se ha indicado ya, se utilizaron dos instrumentos, el CLASS (Classroom Assessment Scoring) que se aplicó en tres momentos diferentes de 20 minutos cada uno y en los que los alumnos estaban realizando distintas actividades programadas de forma rutinaria, y el ECERS-R que se aplicó en otro momento de 20 minutos y sirvió para medir otras variables como los materiales utilizados para trabajar, el tamaño del aula, los adornos de la clase, las prácticas de seguridad, las interacciones entre los alumnos, las relaciones de los maestros con los padres, con otro personal del centro.

10. ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis de datos han sido realizados con el programa estadístico SPSS (versión 18.0) y Excel. El primero, desarrollado por la Universidad de Chicago, es un instrumento diseñado para realizar análisis estadísticos dentro del campo de las Ciencias Sociales en el que se enmarca nuestra investigación.

Tras la recogida de datos se han introducido los mismos en el SPSS para cuantificarlos y categorizarlos por variables según su naturaleza y seguidamente se realizaron los análisis pertinentes para poder extraer los resultados y analizarlos.

Los análisis que se han realizado son los siguientes: Quizá, más que decir qué es cada análisis (que tratándose de cosas básicas de estadística descriptiva se conocen) yo introduciría para qué, qué nos van a permitir conocer.

1. Análisis de fiabilidad de los instrumentos a través del coeficiente alfa de Cronbach para conocer el comportamiento de las variables estudiadas.
2. Análisis descriptivos para conocer las propiedades y características generales de la muestra seleccionada. Estos son:
 - Las distribución de frecuencias que recogen las puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías y porcentajes, los porcentajes válidos en los que se excluyen los valores perdidos, los acumulados que a partir de los válidos representan lo que aumenta cada categoría de forma porcentual y progresiva y el error típico de la media que nos permite conocer la desviación estándar de la media de la muestra con respecto a la de la población poblacional.
 - La media como medida de tendencia central más generalizada y que nos ayuda a conocer el promedio aritmético de la distribución de puntuaciones obtenidas.
 - Medidas de variabilidad que indican la dispersión de los datos que están distribuidos por intervalos y nos sirven para saber el grado de variabilidad de las puntuaciones dentro de la escala de medición. De ellas, se han calculado las desviaciones típicas que miden el grado en que las puntuaciones de una variable se alejan de la media (cuando su resultado es mayor de 3 significa que se aleja bastante de la media y cuando es mayor a 5 que se aleja demasiado de la media) (Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2005:243).
 - En algunas variables se hace simplemente un estudio de porcentajes porque son nominales y no ofrecen otros análisis descriptivos, como por ejemplo, el sexo que solo se pueden dar las dos opciones, hombre o mujer, y no tiene sentido hacer la media, ni la desviación típica.
3. Análisis paramétricos ya que la distribución poblacional es normal y entre los que cabe destacar: las tablas de contingencia para conocer el nivel de asociación entre varias variables medidas en la muestra elegida, es decir, conocer si al aumentar o disminuir unas aumentan o disminuyen las otras; coeficientes de correlación de r de Pearson con las que se analizan dos

variables y análisis ANOVA “es una prueba estadística que sirve para analizar si dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas” (Hernández Sampieri y cols., 2010:322).

4. Los resultados se representan gráficamente en tablas, gráficos e histogramas y seguidamente detrás se van explicando con detenimiento detrás de cada uno.

11. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

11.1. Análisis de Fiabilidad de los instrumentos de medición

En primer lugar, se hace un Análisis de Fiabilidad de cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio y que a continuación se detallan:

Todos los casos analizados con el Inventario del Cociente Emocional Bar-On (Eq-i. 133) son válidos y no existe ningún caso excluido. El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0,932. Por lo tanto, se interpreta con el análisis del procedimiento global de la escala, que el comportamiento de todas las variables de la escala es excelente, porque son homogéneas y además su muestra ha sido seleccionada aleatoriamente de la población (ver Tabla 7).

Tabla 7. Estadísticos de fiabilidad del Bar-On

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,932	212

En el Classroom Assessment Scoring (CLASS Pre-K) todos los casos también son válidos y se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de 0,965, lo

que indica que también el comportamiento general de la escala es óptima porque sus variables medidas son homogéneas y su muestra ha sido seleccionada de forma aleatoria de la población de origen (ver Tabla 8).

Tabla 8. Estadísticos de fiabilidad del CLASS

Alfa de Cronbach	N de elementos
,965	30

Igualmente, en el ECERS-R, todos los casos han resultado válidos y podemos observar que el índice de fiabilidad alfa de Cronbach es 0,946, lo que significa que, igual que ha ocurrido con los dos otros instrumentos anteriores, su comportamiento general es excelente porque las variables medidas son bastante similares y la muestra ha sido seleccionada al azar; y tampoco existen casos excluidos (ver Tabla 9), por tanto, son válidos todos.

Tabla 9. Estadísticos de fiabilidad de ECERS-R

Alfa de Cronbach	N de elementos
,946	43

11.2. Nivel de Inconsistencia de resultados de Bar-On

Se calculó el nivel de inconsistencia del Inventario del Cociente Emocional Bar-On de Reuven Bar-On (EQ-i, 133) realizando las restas entre 10 pares de respuestas semejantes (23 – 52; 100 – 114; 56 – 70; 85 – 129; 47- 91; 32 – 48; 60 – 89; 87 –103;

117 – 130; 41 – 101) y sumando las puntuaciones de cada sujeto. Todos los resultados dieron valores inferiores a 12, por lo tanto, son todos válidos. En ellas, se puede observar que hay tres casos que se acercan más al valor 12, uno con una puntuación de 11, uno con 10 y uno con 9. En conclusión, se puede decir que los individuos han contestado de forma correcta y sincera ya que no se han detectado contradicciones en las respuestas generales de los ítems que son semejantes. En la columna de frecuencias se puede ver que no hay ningún caso con puntuación de 12 o más (ver Tabla 10).

Tabla 10. Nivel de inconsistencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1,5	1,5	1,5
0	2	3,0	3,0	4,5
1	11	16,7	16,7	21,2
2	5	7,6	7,6	28,8
3	14	21,2	21,2	50,0
4	5	7,6	7,6	57,6
5	4	6,1	6,1	63,6
6	8	12,1	12,1	75,8
7	1	1,5	1,5	77,3
8	2	3,0	3,0	80,3
9	2	3,0	3,0	83,3
-1	3	4,5	4,5	87,9
-2	1	1,5	1,5	89,4
-3	1	1,5	1,5	90,9
-5	2	3,0	3,0	93,9
-8	2	3,0	3,0	97,0
10	1	1,5	1,5	98,5
11	1	1,5	1,5	100,0
Total	66	100,0	100,0	

11.3. Análisis descriptivos

Los datos, en general, tienen una distribución normal con respecto a la media, lo que se puede apreciar en los histogramas correspondientes (Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2005).

Como ya se ha explicado en el apartado anterior de análisis de datos se calculan algunos estadísticos descriptivos para conocer el comportamiento de las variables analizadas, como las frecuencias de los datos, su media, la dispersión, su forma de distribución, sus desviaciones típicas, que detallamos a continuación.

- a) **Análisis descriptivo de las siguientes variables:** En primer lugar, se hizo un estudio de las frecuencias de las variables (ver Tabla 11) de titularidad del centro, curso de Educación Infantil, número de alumnos por clase, sexo del maestro/a, años de experiencia de docente, formación socioemocional y metodología de trabajo.

Tabla 11. Frecuencias de variables generales

	Frecuencia	Porcent.	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Error típico media
Titularidad					
Público	20	29,4	29,4	29,4	,096
Concertado	26	38,2	38,2	67,6	
Privado	22	32,4	32,4	100,0	
Total	68	100,0	100,0		
Curso					
Primero	25	36,8	36,8	36,8	,101
Segundo	21	30,9	30,9	67,6	
Tercero	22	32,4	32,4	100,0	
Total	68	100,0	100,0		
Número alumnos					
10	1	1,5	1,5	1,5	,445
16	3	4,4	4,4	5,9	
17	2	2,9	2,9	8,8	
18	7	10,3	10,3	19,1	

	Frecuencia	Porcent.	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Error típico media
19	4	5,9	5,9	25,0	
20	7	10,3	10,3	35,3	
21	8	11,8	11,8	47,1	
22	5	7,4	7,4	54,4	
23	4	5,9	5,9	60,3	
24	9	13,2	13,2	73,5	
25	9	13,2	13,2	86,8	
26	3	4,4	4,4	91,2	
27	2	2,9	2,9	94,1	
28	1	1,5	1,5	95,6	
29	2	2,9	2,9	98,5	
30	1	1,5	1,5	100,0	
Total 1.493 alumnos	68	100,0	100,0		
Sexo					,037
Hombre	7	10,3	10,3	10,3	
Mujer	61	89,7	89,7	100,0	
Total	68	100,0	100,0		
Años experiencia					,099
Menos de 5 años	14	20,6	20,6	20,6	
Entre 5-10	11	16,2	16,2	36,8	
Más de 10 años	43	63,2	63,2	100,0	
Total	68	100,0	100,0		
Cursos formación socioemocional					,060
Sí	28	41,2	41,2	41,2	
No	40	58,8	58,8	100,0	
Total	68		100,0		
Metodología trabajo					,218
Centros Interés	6	8,8	8,8	8,8	
Rincones	19	27,9	27,9	36,8	
Proyectos Trabajo	19	27,9	27,9	64,7	
Otros	1	1,5	1,5	66,2	
Talleres	3	4,4	4,4	70,6	
Varios	20	29,4	29,4	100,0	
Total	68	100,0	100,0		

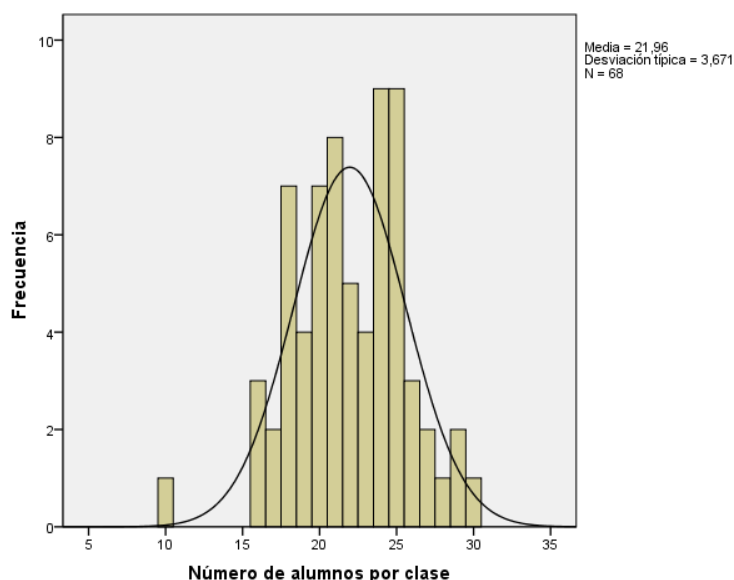
Como podemos ver en la Tabla 12 se recogen datos importantes para verificar las hipótesis planteadas. En primer lugar, podemos observar que el número de colegios de los que se ha extraído la muestra (aulas), para conocer el nivel de desarrollo y formación socioemocional del profesorado y observar su clima, en función de su titularidad ha sido bastante equilibrado ya que 20 (30%) son de centros públicos, 26 (38%) de centros concertados y 22 (32%) de centros privados (ver Tabla 12).

En segundo lugar, el porcentaje de cursos en los que se ha hecho el estudio es parecido en segundo y tercero, con 21 (30,88%) y 22 (32,35%) aulas, respectivamente. En cambio, existe una pequeña diferencia en mayor proporción del número de clases de primer curso porque son 25 (36,76%).

En tercer lugar, el número total de alumnos de la muestra es de 1.493 procedentes de 68 aulas. Su media por clase es de 21,96, dato que resulta bastante positivo ya que el número ideal está entre 20 y 25 alumnos por aula. Su desviación típica es 3,676 que, aunque supera algo las tres desviaciones típicas, no es significativa, ya que son solo algunos casos aislados los que se separan bastante de la media y de la mediana (22 alumnos). Para explicar esto, también podemos observar que el rango es de 20, con 10 de mínimo y 30 de máximo, si estableciéramos como número ideal de estudiantes por aula entre 16 y 24, resulta un total de 61 aulas, y son solo 7 de las 68 los casos atípicos que se alejan del punto medio del intervalo.

Por otro lado, también al analizar el Histograma (ver Figura 1), se puede observar a través de la línea negra que forma una campana representativa de una distribución normal y homogénea y que el número de alumnos debería oscilar entre los 20 y los 25 por aula. Para aseverar dicha afirmación se pueden valorar dos medidas: por un lado, el nivel de la curtosis que es de 0,548, que está bastante por debajo de 0, lo que significa que la muestra es bastante homogénea en cuanto al número de alumnos por clase; y, por otro, la asimetría que es de -0,296 que también cae muy por debajo de 0, lo que indica que el número de alumnos por clase también es bastante uniforme. Para finalizar, si tenemos en cuenta los percentiles vemos que 46 aulas están dentro del 50 y 75 por ciento de los casos.

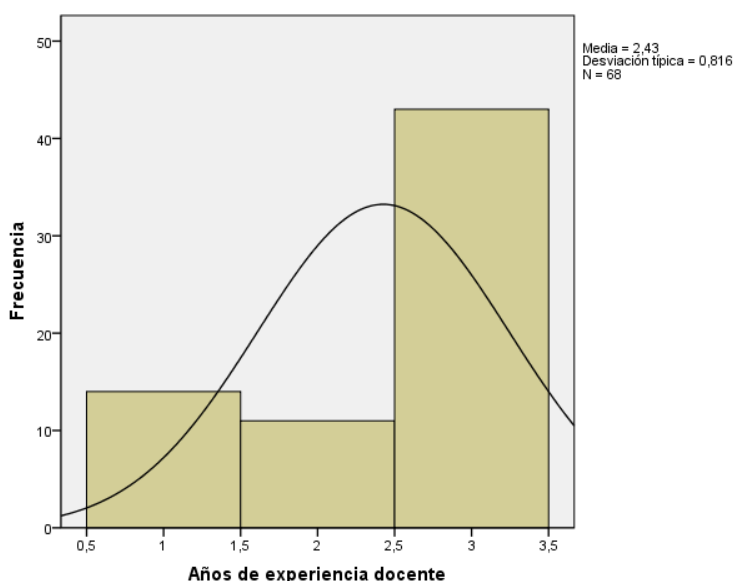
Figura 1. Histograma de número de alumnos por aula



En cuarto lugar, el sexo es un dato destacable ya que solo hay un 10,29% de maestros varones y el resto, el 89,71%, son maestras. Por ello, no se contrasta en las hipótesis de este trabajo por resultar tan significativa la diferencia entre ambos sexos.

En quinto lugar, el análisis de años de experiencia resulta llamativo por el porcentaje de los maestros que llevan más de 10 años trabajando como docentes. En los intervalos de menos de 5 años hay 14 (21%) casos y entre 5 y 10 años 11 casos (16%). En el histograma correspondiente (ver Figura 2) se puede observar gráficamente la diferencia entre los tres intervalos en la altura de las barras correspondientes y además en la curva de la normalidad que es bastante chata. Por ello, se cree que es interesante para el estudio que bastantes de los maestros/as tengan tanta experiencia.

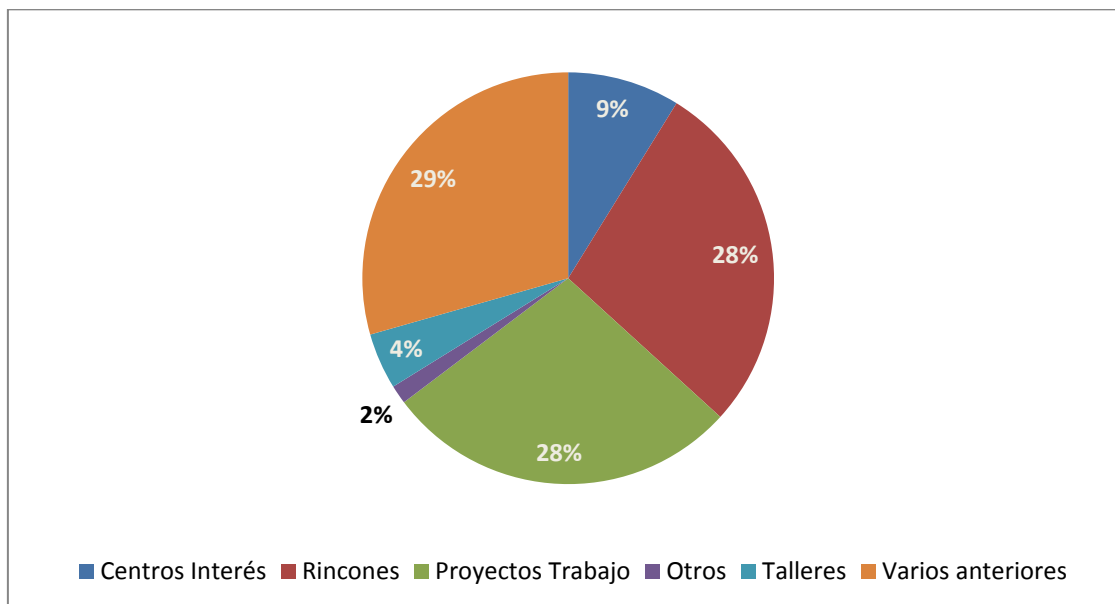
Figura 2. Histograma de años de experiencia del profesor



En sexto lugar, al observar los resultados de la formación socioemocional del profesorado encontramos que es llamativo el porcentaje de profesorado (el 59%) que no ha recibido formación socioemocional, siendo más elevado que el que sí lo ha recibido (el 41%), resultando menos de la mitad de los casos.

Por último, se hace una revisión de las metodologías utilizadas por los/as maestros/as en sus aulas para trabajar con los alumnos (ver Figura 3). De los 68 profesores 20 (el 29%) van variando de metodologías, le siguen muy de cerca los que realizan rincones (19 maestros) y proyectos de trabajo (19 maestros) con un 28%, respectivamente. Resulta curioso que solo 6 (el 9%) de ellos realicen centros de interés y 3 (el 4%) talleres. Pero hay que tener en cuenta, que los que contestan que utilizan varios (el 29%) también trabajan con estas dos últimas metodologías.

Figura 3. Metodología de trabajo en el aula



b) Análisis de resultados de competencias sociales y emocionales a través del estudio con el Inventario de Bar-On:

Como se puede observar en la tabla siguiente, el intervalo de confianza es alto porque es al 95% y sus resultados son elevados en todas las dimensiones con respecto a la media de inteligencia emocional. La media (152,87) de la dimensión intrapersonal (conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia) es bastante alta (152,87) y su desviación típica es de 17,152, lo que indica que sus valores se desvían bastante de la media por lo que hay dispersión en sus resultados. Ocurre parecido con las otras dimensiones, como la interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social) con una media de 121,54, adaptabilidad (solución de problemas, evaluación de la realidad y flexibilidad) con 97,29, manejo del estrés (tolerancia a la tensión y control de impulsos) con 70,91, excepto con la de estado de ánimo general (felicidad y optimismo) con una media de 59,68 y aunque su desviación típica es superior a 3 unidades, resulta ser la variable más estable y con menos desviación respecto a la media. Por tanto, en general los profesores se reconocen

con una capacidad social y emocional efectiva, lo que significa que son personas optimistas y positivas y suelen lograr los objetivos que se proponen (ver Tabla 12).

La dimensión que tiene una mayor variabilidad con respecto a la medida central es la intrapersonal, con una desviación de 17,152, y la que menos tiene es la de estado de ánimo general (4,582) (ver Tabla 12).

Tabla 12. Estadísticos de habilidad socioemocional de Bar-On

		INTRA	INTER	ADAPT	MANEJO ESTRÉS	ESTADO ÁNIMO	MEDIA IE
N	Válidos	68	68	68	68	68	68
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Intervalo de confianza para la media al 95%	L. Inf. Estad.	148,72	119,17	95,23	68,45	58,57	98,11
	L.Sup. Estad.	157,02	123,92	99,36	73,37	60,79	102,03
Media	Estad.	152,87	121,54	97,29	70,91	59,68	100,07
Error típico media		2,080	1,189	1,036	1,231	,556	,981
Media recortada al 5%	Estad.	153,62	121,71	97,33	71,38	59,86	100,24
Mediana	Estad.	154,00	122,00	97,50	71,50	60,00	100,20
Varianza	Estad.	294,176	96,132	73,017	103,097	20,998	65,454
Desv. típ.	Estad.	17,152	9,805	8,545	10,154	4,582	8,090
Mínimo	Estad.	81	100	72	29	48	68
Máximo	Estad.	185	141	118	91	68	117
Rango	Estad.	104	41	46	62	20	49
Amplitud intercuartil	Estad.	22	16	13	12	7	10
Asimetría	Estad.	-1,029	-,176	-,127	-1,076	-,541	-,681
	Error t.	,291	,291	,291	,291	,291	,291
Curtosis	Estad.	3,269	-,774	,285	3,346	,276	2,566
	Error t.	,574	,574	,574	,574	,574	,574
R. Pearson		0,11	0,08	0,09	0,14	0,08	0,08
Percentiles	25	143,00	114,25	91,25	65,25	57,00	95,00
	50	154,00	122,00	97,50	71,50	60,00	100,20
	75	164,75	130,00	104,00	77,00	64,00	105,00

c) Estudio descriptivo del CLASS:

Seguidamente, se muestra el análisis descriptivo general de los totales de las tres observaciones de los dominios medidos en el CLASS. Se puede ver que con un nivel de confianza al 95% el resultado es bajo en los tres dominios, por tanto, no se puede inferir

a otra muestra. Por otro lado, la desviación típica en apoyo emocional (3,050) está poco alejada de la media, pero sin embargo, la de organización de la clase (3,236) se separa un poco más de tres desviaciones de la media, es decir, que hay algunos casos que están más dispersos, por lo que su media no representa a todos. No ocurre lo mismo con la tercera dimensión, la de apoyo pedagógico, cuyos valores están más representados por la media ya que su desviación típica es 2,877, es decir, menor que 3 (ver Tabla 13).

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los tres dominios de CLASS

			Estadístico	Error típ.
Media total Apoyo emocional	Media		17,58	,370
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inf.	16,84	
		Límite sup.	18,32	
	Mediana		18,33	
	Varianza		9,301	
	Desv. típ.		3,050	
	Mínimo		9	
	Máximo		22	
	Rango		13	
	Asimetría		-,841	,291
	Curtosis		,454	,574
Media total organización clase	Media		16,13	,392
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inf.	15,34	
		Límite sup	16,91	
	Mediana		17,00	
	Varianza		10,474	
	Desv. típ.		3,236	
	Mínimo		7	
	Máximo		21	
	Rango		14	
	Asimetría		-,836	,291
	Curtosis		,241	,574
Media total apoyo pedagógico	Media		15,90	,349
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inf.	15,21	
		Límite sup	16,60	
	Mediana		16,33	
	Varianza		8,278	
	Desv. típ.		2,877	
	Mínimo		8	
	Máximo		21	
	Rango		13	
	Asimetría		-,690	,291
	Curtosis		,262	,574

En la siguiente tabla se puede ver, que las medias del manejo de aula en las observaciones realizadas durante tres momentos distintos del día en las 68 aulas del

segundo ciclo de Educación Infantil han cambiado en sentido ascendente, es decir, que en todos los casos el clima ha ido mejorando en los tres dominios medidos. Aunque aumenten sus valores lo hacen de forma moderada, por ejemplo, el apoyo emocional en la primera observación la media es 17,31, en la segunda 17,41 y en la tercera 18,01 (ver Tabla 14).

En cuanto a las desviaciones típicas, se puede ver que solo en dos casos el valor de este descriptivo es igual a 3 o está por debajo de 3, que son la primera observación de apoyo emocional (2,999) y la primera (2,899) y la segunda (3,000) observación de apoyo pedagógico. Los casos que más superan las tres desviaciones típicas son la tercera observación de apoyo emocional con 3,366, la segunda y tercera de organización de la clase con 3,389 y 3,458, respectivamente (ver Tabla 14). En los siguientes histogramas de la primera y segunda observaciones de apoyo emocional, en la de la primera observación la curva es leptocúrtica (apuntada hacia arriba) con un valor de curtosis de -0,30 lo que significa que casi todos los casos se repiten, es decir, que están bastante representados por la media; en la de la segunda observación de apoyo emocional, la curva es platicúrtica (medianamente achatada) con un valor de curtosis 0,922, lo que quiere decir es que hay algunos casos que se alejan de la media (ver Figuras 4 y 5).

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de cada observación de los tres dominios

	N	Mín.	Máximo	Media	Desv. típ.	Curtosis
1ª observación Apoyo emocional	68	9	22	17,31	2,999	-,030
2ª observación Apoyo emocional	68	9	22	17,41	3,111	,922
3ª observación Apoyo emocional	68	9	23	18,01	3,366	,129
1ª observación Organización clase	68	7	21	15,90	3,177	-,113
2ª observación Organización clase	68	7	21	16,22	3,389	,110
3ª observación Organización clase	68	6	21	16,26	3,458	,432
1ª observación Apoyo pedagógico	68	8	21	15,74	2,899	-,094
2ª observación Apoyo pedagógico	68	8	21	15,88	3,000	-,094
3ª observación Apoyo pedagógico	68	8	21	16,09	3,175	-,008
N válido (según lista)	68					,167

Figura 4. Histograma de primera observación de apoyo emocional

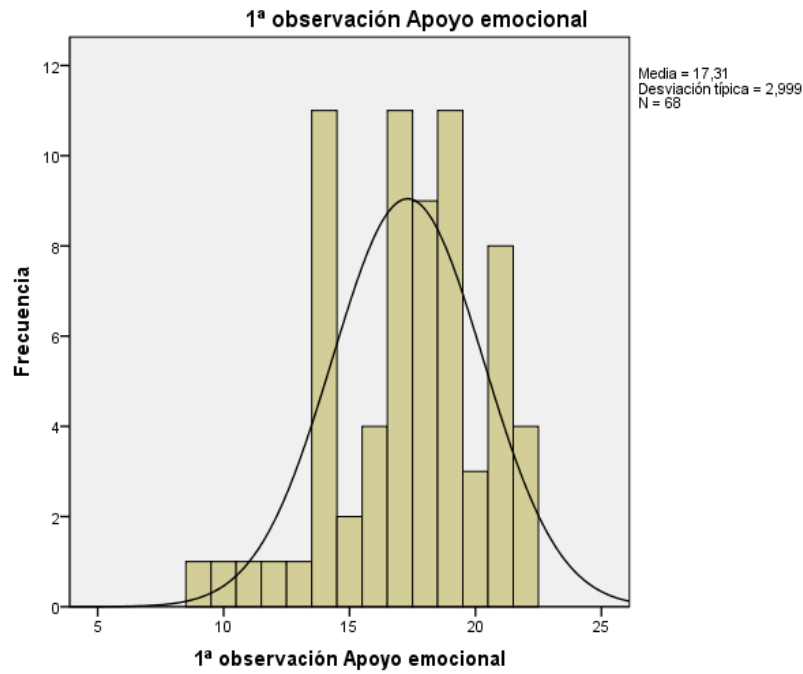
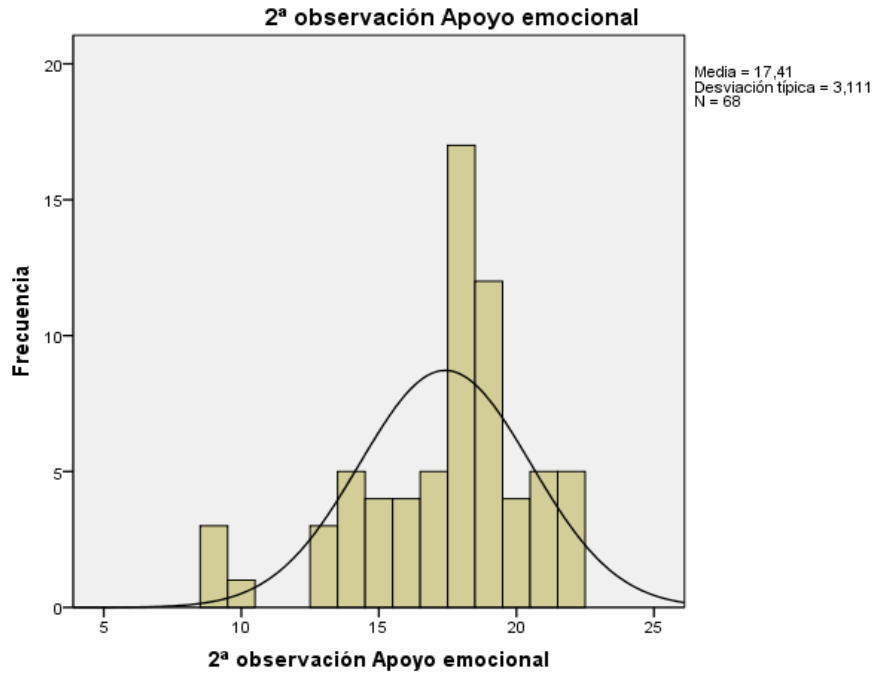


Figura 5. Histograma de segunda observación apoyo emocional



1

d) Estudio descriptivo del ECERS:

A continuación se expone el análisis descriptivo de los estadísticos del ECERS en el que se observa que los resultados, en general, son bajos al nivel de confianza del 95%, por lo que no se podrían generalizar a otra muestra.

De ellos, el valor más alto se obtiene en la dimensión de actividades y el más bajo en el de interacciones. Los errores típicos de la media en general van de valores bajos a medios, por ejemplo, en lenguaje y razonamiento (ELZ), con un 95% de confianza, se espera que la puntuación obtenida se encuentre en el intervalo $\pm 0,31$, por lo tanto sus valores son bastante estables con respecto a los resultados obtenidos en la escala ECERS.

La dimensión de actividades tiene la media más alta con un nivel de 44,94, y la de interacciones la más baja con tan solo 20,99, seguida de cerca por el lenguaje y razonamiento con un valor de 21,82 (ver Tabla 15).

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las siete dimensiones del ECERS

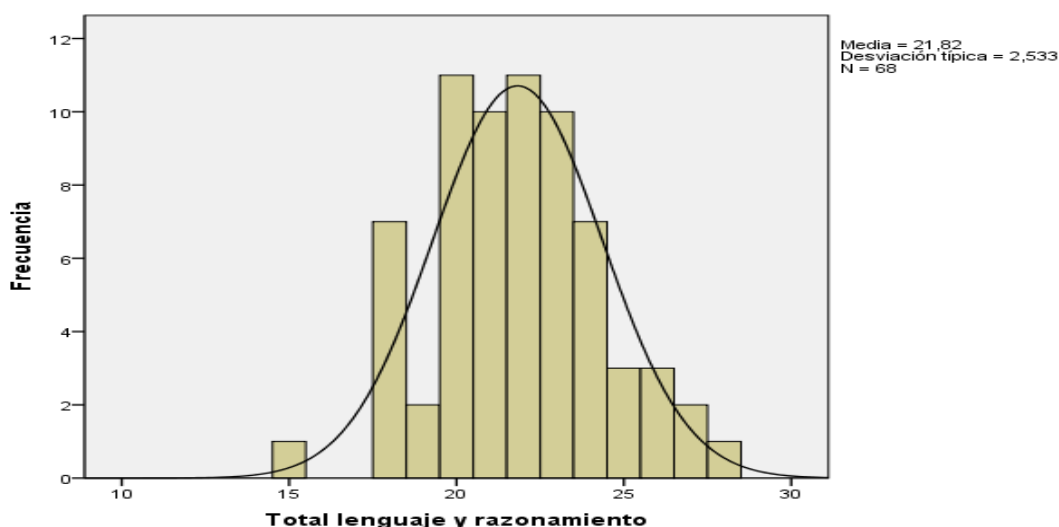
		EEM	ERCP	ELZ	EA	EI	EEP	EPP
Intervalo de confianza para la media al 95%		40,22	30,02	21,21	43,65	20,02	28,84	31,96
		42,81	31,98	22,44	46,23	21,95	31,31	33,98
Media		41,51	31,00	21,82	44,94	20,99	30,07	32,97
Error típ. de la media		,650	,493	,307	,646	,486	,618	,507
Mediana		41,00	30,50	22,00	45,00	22,00	30,00	34,00
Desv. típ.		5,357	4,063	2,533	5,331	4,006	5,094	4,179
Varianza		28,701	16,507	6,416	28,414	16,045	25,950	17,462
Asimetría		-,041	,088	,085	-,222	-,847	,165	,043
Curtosis		-1,004	,211	,114	,322	,803	-,717	-,435
Rango		20	20	13	28	19	21	19
Mínimo		30	21	15	30	9	20	23
Máximo		50	41	28	58	28	41	42
Percentiles	25	37,00	28,00	20,00	41,00	19,00	26,00	30,00
	50	41,00	30,50	22,00	45,00	22,00	30,00	34,00

		EEM	ERCP	ELZ	EA	EI	EEP	EPP
Intervalo de confianza para la media al 95%		40,22	30,02	21,21	43,65	20,02	28,84	31,96
		42,81	31,98	22,44	46,23	21,95	31,31	33,98
Media		41,51	31,00	21,82	44,94	20,99	30,07	32,97
Error típ. de la media		,650	,493	,307	,646	,486	,618	,507
Mediana		41,00	30,50	22,00	45,00	22,00	30,00	34,00
Desv. típ.		5,357	4,063	2,533	5,331	4,006	5,094	4,179
Varianza		28,701	16,507	6,416	28,414	16,045	25,950	17,462
Asimetría		-,041	,088	,085	-,222	-,847	,165	,043
Curtosis		-1,004	,211	,114	,322	,803	-,717	-,435
Rango		20	20	13	28	19	21	19
Mínimo		30	21	15	30	9	20	23
Máximo		50	41	28	58	28	41	42
Percentiles	25	37,00	28,00	20,00	41,00	19,00	26,00	30,00
	50	41,00	30,50	22,00	45,00	22,00	30,00	34,00
	75	47,00	34,00	23,00	48,75	24,00	33,75	36,00

EEM: Espacio y mobiliario; ERCP: Rutinas y cuidados personales; ELZ: Lenguaje y razonamiento; EA: Actividades; EI: Interacción; EEP: Estructura del programa; EPP: Padres y personal

En la mayoría de los casos la desviación típica oscila entre los 4 y 5 puntos, lo que significa que la media no tiene una representatividad alta, debido a que gran cantidad de los datos de la muestra se encuentran alejados del valor medio, es decir, se encuentran algunos en los extremos, pero no son demasiados ya que los datos de la curtosis reflejan que sus curvas son leptocúrticas, como es el caso del espacio y mobiliario que son bastante homogéneos y se encuentran en torno al valor central, es decir, que los puntajes tienden a estar reunidos en torno a la media. Pero en el caso de la dimensión del lenguaje y razonamiento su valor es el más bajo, por tanto, sus datos tienen mayor dispersión (ver Tabla 15).

Figura 6. Histograma de lenguaje y razonamiento



Sin embargo, el lenguaje y razonamiento a diferencia de las demás dimensiones, ha obtenido una desviación típica inferior a 3 (2,533), por tanto, la representatividad de la media es alta, ya que no hay tantos valores alejados del punto medio. Este hecho está reflejado también en el estudio de la curtosis con un resultado cercano a cero (0,114), cuya curva es la más apuntada o leptocúrtica, lo que significa que en esta dimensión los resultados son más homogéneos (ver Tabla 15 y Figura 6).

11.4. Contraste de hipótesis

Para analizar las hipótesis en una investigación de la conducta como es el estudio presente se ha realizado “un contraste no paramétrico o prueba no paramétrica porque se centran en propiedades nominales u ordinales de los datos. Denominadas pruebas no paramétricas, de rango o de orden. Además, hay que añadir que en sus contrastes no se establecen supuestos muy exigentes sobre las poblaciones originales de las que se extraen sus muestras” (Pardo Merino. y Ruíz Díaz, 2005:53; Siegel, 1978).

A continuación, se presentan los análisis estadístico para tomar la decisión de aceptar o rechazar las hipótesis nulas planteadas. Se hace como sigue:

Hipótesis nulas:

- **H₀₍₁₎:** No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y su apoyo social y emocional observado en el aula.
- **H₀₍₂₎:** No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y la organización de su aula observada.
- **H₀₍₃₎:** No hay relación entre la capacidad social y emocional autovalorada por el profesorado y su gestión pedagógica observada en el aula.

Estas tres hipótesis se contrastan en el mismo estudio de correlaciones en el que se recogen sus variables y se ha incluido la media de inteligencia emocional y las medias totales de las observaciones de los tres dominios de la escala CLASS.

Para conocer si existe relación entre las variables se calcula la *r* de Pearson que “compara las frecuencias observadas (obtenidas) con las frecuencias esperadas, es decir, las que teóricamente debería haber en cada casilla si las variables estudiadas fueran independientes” (Pardo Merino. y Ruíz Díaz, 2005:284). Por lo tanto:

- Si el valor de *r* con una sig. es mayor que $\alpha = 0,005$ se rechaza la hipótesis nula de independencia (H_0) y por tanto las variables estarían relacionadas, es decir, son dependientes.
- Si por el contrario, *r* con una sig. menor o igual que $\alpha = 0,005$ se acepta la hipótesis nula de independencia (H_0) y por tanto las variables no estarían relacionadas, es decir, son independientes.

Una vez comprobada la dependencia entre las variables se puede determinar su grado de relación con el Coeficiente de Contingencia de Pearson (C). Cuyo resultado oscila entre 0 y 1. En Ciencias Sociales se considera un grado de relación alto cualquier resultado que supere 0,3.

La representación de esta hipótesis sigue el esquema siguiente:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

Para analizarla se hace un análisis de correlaciones con r de Pearson: R_{xy}

A continuación se detallan en la tabla los resultados del grado de correlación entre las variables mencionadas y detrás del mismo se explican.

Tabla 16. Correlaciones en la capacidad social y emocional profesorado y su habilidad de manejo del aula

		Inteligencia emocional	Apoyo emocional	Organización clase	Apoyo pedagógico
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	1	,133	,176	,102
	Sig. (bilateral)		,280	,150	,407
	N	68	68	68	68
Apoyo emocional	Correlación de Pearson	,133	1	,908**	,822**
	Sig. (bilateral)	,280		,000	,000
	N	68	68	68	68
Organización clase	Correlación de Pearson	,176	,908**	1	,908**
	Sig. (bilateral)	,150	,000		,000
	N	68	68	68	68
Apoyo pedagógico	Correlación de Pearson	,102	,822**	,908**	1
	Sig. (bilateral)	,407	,000	,000	
	N	68	68	68	68

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En los apartados que siguen se hace el análisis pormenorizado de correlaciones entre las variables presentadas en el cuadro anterior (ver Tabla 16):

- a) La correlación r de Pearson entre las variables de inteligencia emocional autovalorada por el profesor y apoyo emocional observado en el aula es:

$$r_{ia} = 0,133, \text{ con un sig.} = 0,280$$

Como sig. 0,280 es mayor que $\alpha = 0,005$, se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación entre las dos variables estudiadas.

- b) La correlación r de Pearson entre las variables de inteligencia emocional autovalorada y organización de la clase observada es:

$$r_{io} = 0,176, \text{ con un sig.} = 0,150$$

Como sig. 0,150 es mayor que $\alpha = 0,005$, se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación entre las dos variables estudiadas.

- c) La correlación r de Pearson entre las variables de inteligencia emocional autovalorada y el apoyo pedagógico en el aula observado:

$$r_{ia} = 0,102, \text{ con un sig.} = 0,407$$

Como sig. 0,407 es mayor que $\alpha = 0,005$, se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación entre las dos variables estudiadas.

Por lo tanto, no hay relación entre la capacidad emocional y social de los maestros de esta muestra con su habilidad para manejar su aula en las tres dimensiones estudiadas de apoyo emocional, de organización de la clase y de apoyo pedagógico.

En el gráfico siguiente (ver Figura 7) se puede ver que la media de la Inteligencia emocional (IE) valorada por los profesores es un 66,5% superior a la de la observación del apoyo emocional (AE) en el aula. Analizando profesor por profesor, se aprecia que 53 de los 68 se han estimado por encima de la media, lo que pone de manifiesto la sobrevaloración de sus habilidades sociales y emocionales comparadas con la apreciación de un observador externo.

Igualmente ocurre, como puede percibirse en el gráfico correspondiente (ver Figura 8), que la media entre la Inteligencia emocional (IE) de los profesores es un 79,4% superior a la de la observación de la organización de la clase (OC) y analizando profesor por profesor, se aprecia que 54 de los 68 se han valorado por encima de la media observada.

Figura 7. Diferencia valoración IE-AE (%)

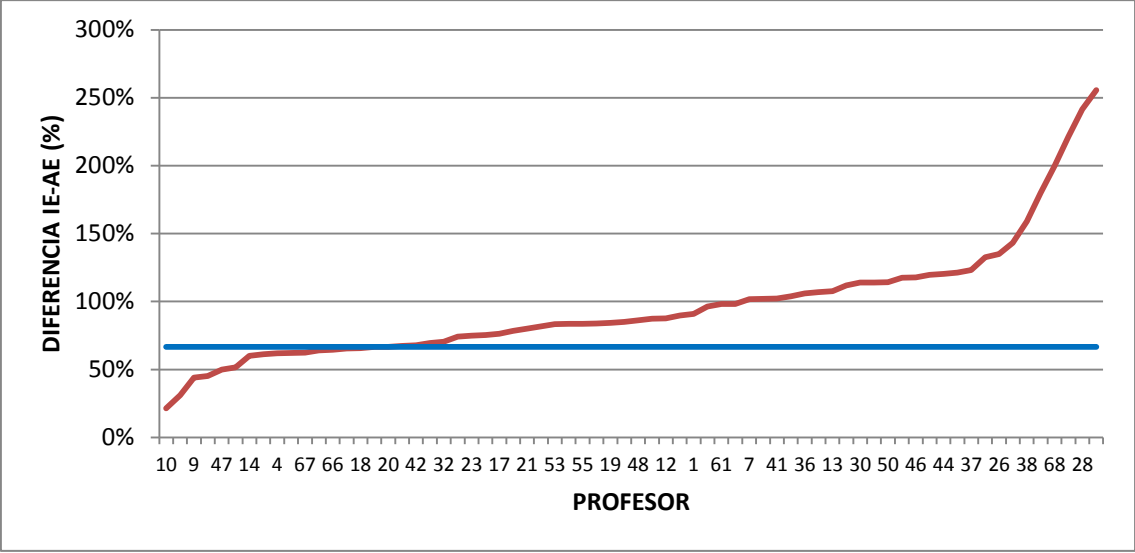
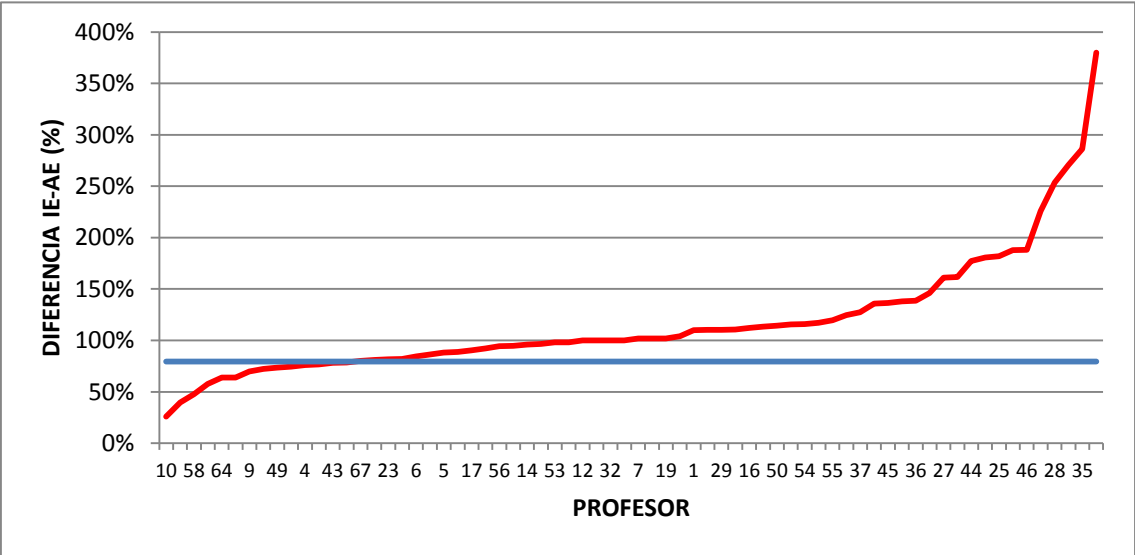


Figura 8. Diferencia valoración IE-OC (%)



Por otro lado, también se ha realizado una tabla de correlaciones de todas las capacidades sociales y emocionales, los dominios de apoyo emocional, pedagógico y organización de la clase. Atendiendo al nivel de significatividad podemos decir que sí

existe relación entre las variables siguientes porque su sig. es menor 0,005 (ver Tabla 17):

- Conocimiento de sí mismo con: Asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, optimismo.
- Asertividad con: conocimiento de sí mismo, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, optimismo.
- Autoestima con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, optimismo.
- Autorrealización con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, optimismo.
- Independencia: asertividad, autoestima, autorrealización, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, optimismo.
- Empatía con: autorrealización, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, flexibilidad, optimismo.
- Relaciones interpersonales con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, empatía, solución de problemas, flexibilidad, tolerancia al estrés, control impulsos, optimismo, organización de la clase.
- Responsabilidad social con: autorrealización, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas, flexibilidad.
- Solución de problemas con: autorrealización, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, tolerancia al estrés, optimismo.

- Evaluación de la realidad con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, optimismo.
- Flexibilidad con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, responsabilidad social, evaluación de la realidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, optimismo.
- Tolerancia al estrés con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, solución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad, control de impulsos, optimismo.
- Control de impulsos con: conocimiento de sí mismo, autoestima, autorrealización, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, optimismo.
- Felicidad con: ninguna.
- Optimismo con: conocimiento de sí mismo, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, solución de problemas, evaluación de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos.
- Apoyo emocional con: organización de la clase y apoyo pedagógico.
- Organización de la clase con: apoyo emocional y pedagógico.
- Apoyo pedagógico con: apoyo emocional y organización de la clase.

Las variables que correlacionan con más factores son la de autorrealización (con 13 variables), la de flexibilidad, la de tolerancia al estrés y la de optimismo con 11 variables cada una.

La que no se relaciona con ninguna es la de felicidad. Las que solo se relacionan con 2 factores son las de apoyo emocional (con organización de la clase y apoyo pedagógico), la de organización de la clase (con apoyo emocional y pedagógico) y la de apoyo pedagógico (con apoyo pedagógico y organización de la clase).

Tabla 17. Correlaciones entre los factores del EQ-i y la escala CLASS

	CS	AS	AU	AR	ID	EM	RI	RS	SP	ER	FL	TE	CI	FE	OP	AE	OC	AP
CS	Correlación Pearson Sig. (bilateral)	1																
AS		Correlación Pearson Sig. (bilateral)																
AU			Correlación Pearson Sig. (bilateral)															
AR				Correlación Pearson Sig. (bilateral)														
ID					Correlación Pearson Sig. (bilateral)													
EM						Correlación Pearson Sig. (bilateral)												
RI							Correlación Pearson Sig. (bilateral)											
RS								Correlación Pearson Sig. (bilateral)										
SP									Correlación Pearson Sig. (bilateral)									
ER										Correlación Pearson Sig. (bilateral)								
FL											Correlación Pearson Sig. (bilateral)							
TE												Correlación Pearson Sig. (bilateral)						
CI													Correlación Pearson Sig. (bilateral)					
FE														Correlación Pearson Sig. (bilateral)				
OP															Correlación Pearson Sig. (bilateral)			
AE																Correlación Pearson Sig. (bilateral)		
OC																	Correlación Pearson Sig. (bilateral)	
AP																		Correlación Pearson Sig. (bilateral)

- **H₀₍₄₎**. No hay relación entre los profesores de infantil que estudian cursos de formación en habilidades socioemocionales y los que no lo hacen.

En este análisis se ha realizado una comparación entre medias de muestras independientes. Sus hipótesis se formulan de la siguiente forma:

$$H_0 = \mu_1 - \mu_2 = 0$$

Que significa que no hay diferencias estadísticas entre los profesores que han realizado cursos de educación socioemocional y los que no lo han hecho.

$$H_1 = \mu_1 - \mu_2 \neq 0$$

Que significa que hay diferencias estadísticas entre los profesores que han realizado cursos de educación socioemocional y los que no lo han hecho.

En la tabla siguiente, se puede ver que es mayor la media de los profesores que no han recibido cursos de formación socioemocional respecto de los que sí han recibido (ver Tabla 18).

En la prueba T de las medias en el caso de los profesores que sí han recibido cursos de formación se ha obtenido una sig. de $0,425 > \alpha = 0,005$, por lo tanto, se mantiene la hipótesis nula, es decir, que no existe relación entre la inteligencia emocional y la formación en cursos de educación socioemocional de los maestros de infantil (ver Tabla 19).

En el caso de los profesores que no han recibido cursos de formación se ha obtenido una sig. de $0,389 > \alpha = 0,005$, por lo tanto, se mantiene la hipótesis nula, es decir, que no existe relación entre la inteligencia emocional de los maestros de infantil y no haber recibido cursos de formación en educación socioemocional (ver Tabla 19).

Tabla 18. Diferencia de medias entre profesores que reciben cursos de educación socioemocional y los que no

Formación Socioemoc.		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Total Inteligencia emocional	Sí	28	497,57	29,296	5,536
	No	40	505,60	46,867	7,410

Tabla 19. Prueba T de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)	Dif. medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Total Intelig. emocional	Se han asumido varianzas iguales	3,606	,062	-,802	66	,425	-8,029	10,006	-28,006	11,949
	No se han asumido varianzas iguales			-,868	65,301	,389	-8,029	9,250	-26,501	10,444

- $H_{0(5)}$. La titularidad del centro no tiene relación con la capacidad del maestro para manejar el aula.

En este análisis se han realizado tres ANOVA para comparar las medias de las variables de titularidad. Se ha hecho uno por cada dimensión del manejo del aula (apoyo emocional, organización de la clase y apoyo pedagógico) con respecto a la titularidad del centro (público, concertado y privado).

El planteamiento de las hipótesis se hace de la siguiente forma:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = 0$$

Que significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional en función de la titularidad.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq 0$$

Que significa que si hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional en función de la titularidad.

- Primer Anova de titularidad de centro y apoyo emocional:

A continuación, se puede ver que el tipo de centro que tiene la media más alta con respecto al apoyo emocional es el privado (ver Tabla 20).

Tabla 20. Diferencia de medias entre titularidad de centro y apoyo emocional

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Público	20	16,08	2,774	,620	14,78	17,38	9	21
Concertado	26	17,68	3,215	,631	16,38	18,98	10	22
Privado	22	18,82	2,579	,550	17,67	19,96	10	22
Total	68	17,58	3,050	,370	16,84	18,32	9	22

En la tabla siguiente de análisis de medias se obtiene un valor $F = 4,703$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,012 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre apoyo emocional en función de la titularidad del centro (ver Tabla 21).

Tabla 21. Anova de titularidad de centro y apoyo emocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	78,779	2	39,390	4,703	,012
Intra-grupos	544,379	65	8,375		
Total	623,158	67			

Para conocer de forma más concreta en qué tipo de centro (concertado, privado o público) hay más diferencias con respecto al apoyo emocional se ha aplicado la prueba Tukey, en la que se ve que esta diferencia se produce entre colegio público y privado porque la media de este es más alta (ver Tablas 22 y 23).

Tabla 22. Comparaciones múltiples titularidad de centro y apoyo emocional

HSD de Tukey

(I) Titularidad del Centro	(J) Titularidad del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Público	Concertado	-1,596	,861	,160	-3,66	,47
	Privado	-2,735*	,894	,009	-4,88	-,59
Concertado	Público	1,596	,861	,160	-,47	3,66
	Privado	-1,138	,838	,369	-3,15	,87
Privado	Público	2,735*	,894	,009	,59	4,88
	Concertado	1,138	,838	,369	-,87	3,15

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 23. Media total titularidad de centro y apoyo emocional

HSD de Tukey^{a,b}

Titularidad del Centro	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Público	20	16,08	
– Concertado	26	17,68	17,68
Privado	22		18,82
Sig.		,163	,391

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,402.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- Segundo Anova de titularidad de centro y organización de clase:

El tipo de centro que tiene la media más alta con respecto a la organización de la clase es el privado (ver Tabla 24).

Tabla 24. Anova entre titularidad de centro y organización de clase

Centros	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Público	20	14,07	3,683	,823	12,34	15,79	7	20
Concertado	26	16,58	2,736	,537	15,47	17,68	9	21
Privado	22	17,47	2,461	,525	16,38	18,56	9	21
Total	68	16,13	3,236	,392	15,34	16,91	7	21

En el siguiente análisis de Anova se obtiene un valor $F = 7,374$ que le corresponde una sig. = $0,001 < \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Se concluye que sí hay diferencias entre organización de la clase en función de la titularidad del centro (ver Tabla 25).

Tabla 25. Anova de titularidad de centro y organización de clase

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	129,780	2	64,890	7,374	,001
Intra-grupos	571,994	65	8,800		
Total	701,773	67			

Al aplicar la prueba Tukey (ver Tablas 26 y 27), para comprobar las diferencias de medias entre organización de clase y la titularidad de centro (público, concertado o privado) se ve que entre colegio público y concertado, es mayor la media del concertado (2,510) y entre público y privado, es mayor la del privado (3,403).

Tabla 26. Comparaciones titularidad de centro y organización de clase

HSD de Tukey

(I) Titularidad del Centro	(J) Titularidad del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Público	Concertado	-2,510*	,882	,016	-4,63	-,39
	Privado	-3,403*	,917	,001	-5,60	-1,20
Concertado	Público	2,510*	,882	,016	,39	4,63
	Privado	-,893	,859	,555	-2,95	1,17
Privado	Público	3,403*	,917	,001	1,20	5,60
	Concertado	,893	,859	,555	-1,17	2,95
*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.						

Tabla 27. Media total titularidad centro y organización de clase

HSD de Tukey^{a,b}

Titularidad del Centro	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Público	20	14,07	
Concertado	26		16,58
Privado	22		17,47
Sig.		1,000	,575

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,402.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- Tercer Anova de titularidad de centro y apoyo pedagógico:

A continuación se puede ver que el tipo de centro que tiene la media más alta con respecto al apoyo pedagógico es el privado (ver Tabla 28).

Tabla 28. Anova entre titularidad de centro y apoyo pedagógico

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Público	20	14,18	2,885	,645	12,83	15,53	8	19
Concertado	26	16,51	2,808	,551	15,38	17,65	9	21
Privado	22	16,74	2,340	,499	15,71	17,78	9	20
Total	68	15,90	2,877	,349	15,21	16,60	8	21

En la tabla siguiente del análisis de Anova, se obtiene un valor $F = 5,831$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,005 < \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Se concluye que sí hay diferencias entre apoyo pedagógico en función de la titularidad del centro (ver Tabla 29).

Tabla 29. Anova de titularidad de centro y apoyo pedagógico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	84,368	2	42,184	5,831	,005
Intra-grupos	470,256	65	7,235		
Total	554,625	67			

Para conocer la diferencia entre las medias existentes entre el apoyo pedagógico y el tipo de centro según su titularidad se ha aplicado la prueba Tukey (ver Tablas 30 y 31), y se ve que entre público y concertado, es mayor en concertado y entre público y privado, es mayor en privado.

Tabla 30. Comparaciones titularidad de centro y organización de clase

HSD de Tukey

(I) Titularidad del Centro	(J) Titularidad del Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Público	Concertado	-2,330*	,800	,013	-4,25	-,41
	Privado	-2,560*	,831	,008	-4,55	-,57
Concertado	Público	2,330*	,800	,013	,41	4,25
	Privado	-,230	,779	,953	-2,10	1,64
Privado	Público	2,560*	,831	,008	,57	4,55
	Concertado	,230	,779	,953	-1,64	2,10

*, La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 31. Media total titularidad de centro y apoyo pedagógico

HSD de Tukey^{a,b}

Titularidad del Centro	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Público	20	14,18	
Concertado	26		16,51
Privado	22		16,74
Sig.		1,000	,956

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,402.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- $H_{0(6)}$: El número de alumnos no tiene relación con la capacidad del maestro para manejar y apoyar social y emocionalmente a su grupo de alumnos y organizar su clase.

En este análisis se ha realizado un ANOVA con la capacidad del maestro de apoyar social y emocionalmente en función del número de alumnos categorizado en cuatro grupos (1: menos de 15 alumnos; 2: entre 15 y 20 alumnos; 3: entre 20 y 25 alumnos; 4: más de 25 alumnos).

Por otro lado, se ha hecho otro ANOVA con la capacidad del maestro para organizar su clase en función del número de alumnos.

El planteamiento de las hipótesis se hace de la siguiente forma:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional y social y la organización de la clase en función del número de alumnos por clase.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq 0$$

Significa que si hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional y social y la organización de la clase en función del número de alumnos por clase.

- Primer Anova de número de alumnos por aula y apoyo social y emocional:

En la tabla que sigue, se puede observar que el apoyo social y emocional que tiene la desviación más baja (2,824) con menos de 3 desviaciones con respecto a la media en función del número de alumnos es la categoría 3 (entre 20 y 25 alumnos) (ver Tabla 32).

Tabla 32. Anova entre número alumnos y apoyo emocional

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	1	18,33	.	.	.	.	18	18
2	23	18,09	3,182	,664	16,71	19,46	10	22
3	35	17,10	2,824	,477	16,13	18,07	9	22
4	9	18,04	3,757	1,252	15,15	20,93	10	22
Total	68	17,58	3,050	,370	16,84	18,32	9	22

En la tabla de análisis de Anova se obtiene un valor $F = 0,573$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,635 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre apoyo emocional y social en función del número de alumnos por clase (ver Tabla 33).

Tabla 33. Anova de número de alumnos y apoyo emocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	16,290	3	5,430	,573	,635
Intra-grupos	606,868	64	9,482		
Total	623,158	67			

- Segundo Anova de número de alumnos por aula y organización de la clase:

En la tabla que sigue, se puede observar que el apoyo social y emocional que tiene la desviación más baja (2,812) con menos de 3 desviaciones con respecto a la media en función del número de alumnos es la categoría 2 (entre 15 y 20 alumnos) (ver Tabla 34).

Tabla 34. Anova entre número de alumnos y organización de la clase

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	1	15,33	.	.	.	.	15	15
2	23	16,91	2,812	,586	15,70	18,13	9	21
3	35	15,50	3,418	,578	14,32	16,67	7	21
4	9	16,67	3,519	1,173	13,96	19,37	9	20
Total	68	16,13	3,236	,392	15,34	16,91	7	21

En el análisis de Anova se obtiene un valor $F = 1,000$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,399 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la organización de la clase en función del número de alumnos por aula (ver Tabla 35)

Tabla 35. Anova de número de alumnos y organización de la clase

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	31,417	3	10,472	1,000	,399
Intra-grupos	670,356	64	10,474		
Total	701,773	67			

- **$H_{0(7)}$:** El curso de educación infantil no se relaciona con el buen manejo del maestro del clima de su aula.

En este análisis se han realizado tres análisis ANOVA según la capacidad del maestro para manejar el clima de su aula en sus tres dimensiones de apoyo social-emocional, pedagógico y organización de clase en función del curso (primero, segundo o tercero) de Educación Infantil en el que imparte clase.

El planteamiento de las hipótesis se hace de la siguiente forma:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional y social y la organización de la clase en función del curso de Educación Infantil.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq 0$$

Significa que si hay diferencias estadísticamente significativas entre apoyo emocional y social y la organización de la clase en función del curso de Educación Infantil.

- Primer Anova de curso de Educación Infantil y apoyo socioemocional:

En la tabla que sigue, se puede observar que la desviación más baja (2,712) con menos de 3 desviaciones con respecto a la media del apoyo socioemocional en función del curso de Educación Infantil corresponde a tercer curso (ver Tabla 36).

Tabla 36. Anova entre curso y apoyo socioemocional

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Primero	25	17,77	2,988	,598	16,54	19,01	10	22
Segundo	21	16,98	3,489	,761	15,40	18,57	9	22
Tercero	22	17,92	2,712	,578	16,72	19,13	11	22
Total	68	17,58	3,050	,370	16,84	18,32	9	22

En la tabla siguiente de análisis de Anova se obtiene un valor $F = 0,583$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,561 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay relación entre apoyo socioemocional en función del curso de Educación Infantil (ver Tabla 37).

Tabla 37. Anova de curso y apoyo socioemocional

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,973	2	5,487	,583	,561
Intra-grupos	612,185	65	9,418		
Total	623,158	67			

Para comprobar las diferencias de medias entre el apoyo socioemocional y el curso de Educación Infantil (primero, segundo y tercero) se ha realizado la prueba de Tukey. Entre primero y segundo, la media es mayor en el primer curso (0,789); entre primero y tercero, en el tercer curso (0,938). Por lo tanto, la media nos dice que los profesores que imparten clase en tercer curso de Educación Infantil tienen más facilidad para manejar socioemocionalmente a sus alumnos seguidos de los de primer curso (ver Tablas 38 y 39).

Tabla 38. Comparaciones curso Educación Infantil y apoyo socioemocional

HSD de Tukey

(I) Curso de Educación Infantil	(J) Curso de Educación Infantil	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	,789	,908	,662	-1,39	2,97
	Tercero	-,149	,897	,985	-2,30	2,00
Segundo	Primero	-,789	,908	,662	-2,97	1,39
	Tercero	-,938	,936	,578	-3,18	1,31
Tercero	Primero	,149	,897	,985	-2,00	2,30
	Segundo	,938	,936	,578	-1,31	3,18

Tabla 39. Comparaciones entre medias de apoyo socioemocional y curso

HSD de Tukey^{a,b}

Curso de Educación Infantil	N	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Segundo	21	15,51
Primero	22	16,18
Tercero	25	16,60
Sig.		,501

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,544.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- Segundo Anova de curso de Educación Infantil y organización de la clase:

En la tabla que sigue, se puede observar que la desviación más baja (2,893), con menos de 3 desviaciones con respecto a la media, corresponde a la organización de clase en tercer curso (ver Tabla 40).

Tabla 40. Anova de curso y organización de clase

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Primero	25	16,60	3,137	,627	15,30	17,90	9	20
Segundo	21	15,51	3,716	,811	13,82	17,20	7	21
Tercero	22	16,18	2,893	,617	14,90	17,46	11	21
Total	68	16,13	3,236	,392	15,34	16,91	7	21

En la tabla siguiente Anova, se obtiene un valor $F = 0,648$ que le corresponde una $\text{sig.} = 0,527 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre organización de la clase en función del curso de Educación Infantil (ver Tabla 41).

Tabla 41. Anova de curso y organización de clase

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,716	2	6,858	,648	,527
Intra-grupos	688,058	65	10,586		
Total	701,773	67			

Para comprobar las diferencias de medias entre la organización de clase y el curso de Educación Infantil (primero, segundo y tercero) se ha realizado la prueba de Tukey. Entre primero y segundo, la media es mayor en el curso de primero (1,092); entre segundo y tercero, está a favor de tercer curso (0,674). Por lo tanto, la media

nos dice que los profesores que imparten clase en primer curso de Educación Infantil tienen más facilidad para organizar su clase que los de segundo; y también lo hacen mejor los de tercero con respecto a los de segundo curso (ver Tablas 42 y 43).

Tabla 42. Comparaciones curso Educación Infantil y apoyo socioemocional

HSD de Tukey

(I) Curso de Educación Infantil	(J) Curso de Educación Infantil	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	1,092	,963	,497	-1,22	3,40
	Tercero	,418	,951	,899	-1,86	2,70
Segundo	Primero	-1,092	,963	,497	-3,40	1,22
	Tercero	-,674	,993	,776	-3,05	1,71
Tercero	Primero	-,418	,951	,899	-2,70	1,86
	Segundo	,674	,993	,776	-1,71	3,05

Tabla 43. Comparaciones entre medias de organización de clase y curso

HSD de Tukey^{a,b}

Curso de Educación Infantil	N	Subconjunto para alfa
		= 0.05
		1
Segundo	21	15,51
Tercero	22	16,18
Primero	25	16,60
Sig.		,501

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 22,544.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- **H₀₍₈₎**. El tiempo de desempeño de la profesión de maestro de Educación Infantil no guarda relación con su capacidad para manejar el funcionamiento socioemocional de su aula.

En este análisis se ha realizado un ANOVA que recoge la relación entre la capacidad del maestro para manejar el clima de su aula con las tres dimensiones de apoyo socioemocional, pedagógico y organización de la clase en función del tiempo de su desempeño profesional (menos de cinco años, de 5 a 10 años y más de 10 años).

El planteamiento de las hipótesis se hace de la siguiente forma:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la capacidad del maestro para manejar su aula y el tiempo de su desempeño profesional.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq 0$$

Significa que si hay diferencias estadísticamente significativas entre la capacidad del maestro para manejar su aula y el tiempo de su desempeño profesional.

En la tabla que sigue, se puede observar que las desviaciones más bajas, es decir, con menos de 3 desviaciones con respecto a la media, en la capacidad del maestro para manejar el clima de su aula en cada una de tres dimensiones son (ver Tabla 44):

- Apoyo socioemocional y años de experiencia: corresponde al intervalo entre 5 y 10 años, es decir que la media de profesores que están trabajando en ese tiempo son capaces de apoyar socioemocionalmente mejor a su grupo de alumnos de infantil que los que han trabajado menos o más de 5 años.
- Organización de la clase: corresponde al grupo de profesores cuya experiencia es mayor a 10 años, es decir, manejan mejor su clase que los que han trabajado menos de 10 años.

- Apoyo pedagógico: también ocurre lo mismo que en la dimensión anterior. Realizan un mejor apoyo pedagógico los maestros que han trabajado más de 10 años

En la tabla de análisis de Anova se comprueba que (ver Tabla 45):

- El apoyo socioemocional y los años de desempeño: un valor $F = 0,338$ que le corresponde una sig. = $0,715 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre apoyo socioemocional y años de experiencia de los maestros de Educación Infantil.
- Organización de la clase y años de desempeño: un valor $F = 0,021$ que le corresponde una sig. = $0,980 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre organización de la clase y años de experiencia de los maestros de Educación Infantil.
- Apoyo pedagógico y años de desempeño: un valor $F = 0,005$ que le corresponde una sig. = $0,995 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre apoyo pedagógico y años de experiencia de los maestros de Educación Infantil.

Tabla 44. Diferencia de medias entre tiempo de desempeño y apoyo socioemocional

Dimensiones y años de experiencia		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Apoyo socio-emocional	< 5 años	14	17,38	2,975	,795	15,66	19,10	10	21
	Entre 5-10	11	18,27	2,742	,827	16,43	20,11	13	22
	> 10 años	43	17,46	3,187	,486	16,48	18,45	9	22
	Total	68	17,58	3,050	,370	16,84	18,32	9	22
Organización clase	< 5 años	14	16,29	3,314	,886	14,37	18,20	9	21
	Entre 5-10	11	16,09	3,642	1,098	13,64	18,54	10	21
	> 10 años	43	16,09	3,184	,486	15,11	17,07	7	20
	Total	68	16,13	3,236	,392	15,34	16,91	7	21
Apoyo pedagógico	< 5 años	14	15,95	2,844	,760	14,31	17,59	9	20
	Entre 5-10	11	15,94	3,518	1,061	13,57	18,30	10	21
	> 10 años	43	15,88	2,784	,425	15,02	16,73	8	20
	Total	68	15,90	2,877	,349	15,21	16,60	8	21

Tabla 45. Anova entre tiempo de desempeño y apoyo socioemocional

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Apoyo emocional	Inter-grupos	6,408	2	3,204	,338	,715
	Intra-grupos	616,750	65	9,488		
	Total	623,158	67			
Organización clase	Inter-grupos	,442	2	,221	,021	,980
	Intra-grupos	701,331	65	10,790		
	Total	701,773	67			
Apoyo pedagógico	Inter-grupos	,078	2	,039	,005	,995
	Intra-grupos	554,547	65	8,531		
	Total	554,625	67			

En el análisis de Tukey para conocer cuáles son las variables (tiempo de desempeño y manejo del aula) que tienen un grado de relación mayor entre ellas (ver tabla 46). Se percibe que el grupo de profesores con experiencia entre 5 a 10 años apoyan socioemocionalmente mejor a sus alumnos de infantil que los de menos de 5 y más de 10 años. En cuanto al grupo de docentes que mejor organiza su clase son los que tienen una experiencia profesional menor de 5 años. Por último, el grupo de maestros que apoya pedagógicamente mejor a su alumnado de Educación Infantil es el que ha trabajado menos de 5 años (ver Tabla 47).

Tabla 46. Comparaciones múltiples años de desempeño y manejo del aula

Variable dependiente	(I) Años de experiencia docente	(J) Años de experiencia docente	Dif. de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Apoyo emocional	Menos de 5 años	Entre 5-10	-,893	1,241	,753	-3,87	2,08
		> 10 años	-,085	,948	,996	-2,36	2,19
	Entre 5-10	< 5 años	,893	1,241	,753	-2,08	3,87
		> 10 años	,808	1,041	,719	-1,69	3,30
	Más de 10 años	< 5 años	,085	,948	,996	-2,19	2,36
		Entre 5-10	-,808	1,041	,719	-3,30	1,69
Organización clase	Menos de 5 años	Entre 5-10	,195	1,323	,988	-2,98	3,37
		>10 años	,201	1,011	,979	-2,22	2,62
	Entre 5-10	<5 años	-,195	1,323	,988	-3,37	2,98
		>10 años	,006	1,110	1,000	-2,66	2,67
	Más de 10 años	< 5 años	-,201	1,011	,979	-2,62	2,22
		Entre 5-10	-,006	1,110	1,000	-2,67	2,66
Apoyo pedagógico	Menos de 5 años	Entre 5-10	,015	1,177	1,000	-2,81	2,84
		>10 años	,076	,899	,996	-2,08	2,23
	Entre 5-10	<5 años	-,015	1,177	1,000	-2,84	2,81
		>10 años	,061	,987	,998	-2,31	2,43
	Más de 10 años	<5 años	-,076	,899	,996	-2,23	2,08
		Entre 5-10	-,061	,987	,998	-2,43	2,31

Tabla 47. Comparaciones años de desempeño y manejo aula

HSD de Tukey^{a,b}

Dimensión manejo aula	Años de experiencia docente	N	Subconjunto para alfa = 0.05
			1
Apoyo socioemocional	Menos de 5 años	14	17,38
	Más de 10 años	43	17,46
	Entre 5-10	11	18,27
	Sig.		,690
Organización de la clase	Más de 10 años	43	16,09
	Entre 5-10	11	16,09
	Menos de 5 años	14	16,29
	Sig.		,984
Apoyo pedagógico	Más de 10 años	43	15,88
	Entre 5-10	11	15,94
	Menos de 5 años	14	15,95
	Sig.		,997

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 16,164.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

- **H₀₍₉₎**. La metodología de trabajo no correlaciona con la habilidad para apoyar pedagógicamente a su clase y promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo del alumnado.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la capacidad del maestro para manejar su aula y el tiempo de desempeño profesional.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq \mu_5 \neq 0$$

Significa que si hay diferencias estadísticamente significativas entre la capacidad del maestro para manejar su aula y el tiempo de desempeño profesional.

En la tabla que sigue se puede observar que (ver Tabla 48):

- En el apoyo pedagógico, los centros de interés son los que mejor representados están en cuanto a las metodologías de trabajo dentro de la muestra por tener la desviación típica menor (2,381) con respecto a la media y las menos otros métodos con una desviación de 3,690.
- En el lenguaje y razonamiento: los rincones son los que mejor representados están en cuanto a las metodologías de trabajo dentro de la muestra por tener la desviación típica menor (2,074) con respecto a la media y las menos representadas son los proyectos de trabajo con una desviación de 2,755.
- En las actividades: los rincones son los que mejor representados están en cuanto a las metodologías de trabajo dentro de la muestra por tener la desviación típica menor (4,604) con respecto a la media, pero esta no tiene muy buena representación por desviarse más de tres puntuaciones con respecto a la media.

En el análisis de Anova se han obtenido los siguientes resultados (ver Tabla 49):

- Metodología de trabajo y apoyo pedagógico: un valor $F = 2,056$ que le corresponde una sig. = $0,083 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis

nula y se concluye que no hay diferencias entre la metodología de trabajo y el apoyo pedagógico.

- Metodología de trabajo y lenguaje y razonamiento: un valor $F = 0,476$ que le corresponde una sig. = $0,793 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la metodología de trabajo y lenguaje y razonamiento.
- Metodología de trabajo y actividades: un valor $F = 1,501$ que le corresponde una sig. = $0,202 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la metodología de trabajo y las actividades de clase.

Tabla 48. Anova entre metodología de trabajo, apoyo pedagógico y habilidades lingüísticas y de razonamiento

		N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Apoyo pedagógico	Rincones	6	16,67	3,452	1,409	13,04	20,29	11	20
	C. Interés	19	16,89	2,381	,546	15,75	18,04	12	20
	P. Trabajo	19	14,65	2,914	,668	13,24	16,05	8	18
	Talleres	1	17,67	.	.	.	.	18	18
	Otros	3	13,22	3,690	2,131	4,06	22,39	9	17
	Varios	20	16,23	2,657	,594	14,99	17,48	10	21
	Total	68	15,90	2,877	,349	15,21	16,60	8	21
Lenguaje y razonamiento	Rincones	6	22,50	2,074	,847	20,32	24,68	20	25
	C. Interés	19	22,00	2,687	,617	20,70	23,30	18	26
	P. Trabajo	19	21,58	2,755	,632	20,25	22,91	15	27
	Talleres	1	24,00	.	.	.	.	24	24
	Otros	3	20,33	2,517	1,453	14,08	26,58	18	23
	Varios	20	21,80	2,441	,546	20,66	22,94	18	28
	Total	68	21,82	2,533	,307	21,21	22,44	15	28
Actividades	Rincones	6	47,00	4,604	1,880	42,17	51,83	41	54
	C de Interés	19	46,37	4,913	1,127	44,00	48,74	36	53
	P. Trabajo	19	43,16	5,833	1,338	40,35	45,97	30	54
	Talleres	1	49,00	.	.	.	.	49	49
	Otros	3	40,33	7,234	4,177	22,36	58,30	32	45
	Varios	20	45,15	4,815	1,077	42,90	47,40	36	58
	Total	68	44,94	5,331	,646	43,65	46,23	30	58

Tabla 49. Anova entre metodología de trabajo, apoyo pedagógico, lenguaje y razonamiento y actividades promovidas por el maestro

Dimensiones del clima de aula		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Apoyo pedagógico	Inter-grupos	78,882	5	15,776	2,056	,083
	Intra-grupos	475,742	62	7,673		
	Total	554,625	67			
Lenguaje y razonamiento	Inter-grupos	15,884	5	3,177	,476	,793
	Intra-grupos	413,998	62	6,677		
	Total	429,882	67			
Actividades	Inter-grupos	205,601	5	41,120	1,501	,202
	Intra-grupos	1698,164	62	27,390		
	Total	1903,765	67			

- $H_{0(10)}$: No hay relación entre los años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por los maestros.

Para su cálculo se ha aplicado la prueba χ^2 de Pearson por ser dos variables nominales.

$$H_0: \chi^2 = 0$$

Significa que no hay relación entre años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por el maestro.

$$H_1: \chi^2 \neq 0$$

Significa que sí hay relación entre años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por el maestro.

Se puede observar en la tabla que la sig. asintótica = 0,133 > $\alpha = 0,005$. Por lo tanto, aceptamos H_0 , lo que quiere decir es que no hay relación entre años de experiencia y la metodología de trabajo utilizada por el maestro (ver Tabla 50).

Tabla 50. Pruebas chi-cuadrado de años de experiencia docente y metodología trabajo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,987 ^a	10	,133
Razón de verosimilitudes	14,607	10	,147
Asociación lineal por lineal	,644	1	,422
N de casos válidos	68		

a. 15 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

- **$H_{0(11)}$:** La inteligencia interpersonal y el manejo del estrés no se relacionan con la capacidad del maestro para desarrollar un clima positivo y organizar su aula.

Las hipótesis se formulan de la forma siguiente:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia interpersonal y el manejo del estrés del profesor y su capacidad para desarrollar un clima positivo y organizar su aula.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq \mu_4 \neq 0$$

Significa que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia interpersonal y el manejo del estrés del profesor y su capacidad para desarrollar un clima positivo y organizar su aula.

Para el contraste de las hipótesis se han realizado dos Anovas con las variables respectivas (ver Tablas 51 y 52).

En el primer Anova (ver Tabla 51) se analiza la relación entre inteligencia interpersonal y apoyo emocional con una $F = 1,070$ que le corresponde una sig. = $0,420 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la inteligencia interpersonal y el apoyo emocional del profesor.

Por otro lado, la relación entre inteligencia interpersonal y organización de la clase tiene una $F = 1,112$ con una sig. = $0,377 > \alpha = 0,005$. Por ello, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la inteligencia interpersonal y la forma de organizar el aula del profesor.

Tabla 51. Anova entre inteligencia interpersonal, apoyo emocional y organización de la clase

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Apoyo emocional	Inter-grupos	298,823	31	9,639	1,070	,420
	Intra-grupos	324,335	36	9,009		
	Total	623,158	67			
Organización clase	Inter-grupos	343,325	31	11,075	1,112	,377
	Intra-grupos	358,449	36	9,957		
	Total	701,773	67			

El segundo Anova (ver Tabla 52) recoge la relación entre el manejo del estrés y el apoyo emocional y la organización de la clase, cuya $F = 0,701$ que le corresponde una sig. = $0,844 > \alpha = 0,005$. Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la percepción que tiene el maestro de su manejo del estrés y su apoyo emocional en clase observado.

La relación entre manejo del estrés y organización de la clase tienen una $F = 0,855$ que le corresponde una sig. de $0,672 > \alpha = 0,005$. Por ello, se acepta la hipótesis

nula y se concluye que no hay diferencias entre el manejo del estrés autopercebido y la observación de su forma de organizar el aula.

Tabla 52. Anova entre manejo del estrés y apoyo emocional y organización clase

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Apoyo emocional	Inter-grupos	243,305	32	7,603	,701	,844
	Intra-grupos	379,853	35	10,853		
	Total	623,158	67			
Organización clase	Inter-grupos	307,850	32	9,620	,855	,672
	Intra-grupos	393,923	35	11,255		
	Total	701,773	67			

- **H₀₍₁₂₎**: La adaptabilidad del profesor no influirá sobre su habilidad para manejar y organizar su clase (CLASS) y estructurar su programa. (ECCERS).

Las hipótesis se formulan de la forma siguiente:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = 0$$

Significa que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la adaptabilidad y la capacidad del profesor para organizar su clase y estructurar su programa.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3 \neq 0$$

Significa que sí hay diferencias estadísticamente significativas entre la adaptabilidad y la capacidad del profesor para organizar su clase y estructurar su programa.

En el análisis Anova (ver Tabla 53) se recoge, en primer lugar, la relación entre la adaptabilidad y la organización del aula cuya $F = 0,933$ que le corresponde una sig. = $0,568 > \alpha = 0,005$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la adaptabilidad autovalorada por el maestro y su capacidad

observada para organizar su clase. Y, en segundo lugar, la relación entre la adaptabilidad y la habilidad del profesor para planificar su programa cuya $F = 0,961$ con una $\text{sig.} = 0,536 > \alpha = 0,005$. Por consiguiente, también se acepta la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencias entre la adaptabilidad autovalorada por el maestro y su capacidad para programar sus clases.

Tabla 53. Anova de adaptabilidad, organización clase y estructura programa

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Media total organización clase	Inter-grupos	271,259	27	10,047	,933	,568
	Intra-grupos	430,515	40	10,763		
	Total	701,773	67			
Total estructura programa	Inter-grupos	683,882	27	25,329	,961	,536
	Intra-grupos	1054,750	40	26,369		
	Total	1738,632	67			

- **H₀₍₁₃₎**: No existe relación entre la capacidad del maestro para el desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado con la comunicación entre los niños, el lenguaje, habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje.

La representación de esta hipótesis sigue el esquema siguiente:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

Para analizarla se hace un análisis de correlaciones con r de Pearson: R_{xy}

Las correlaciones r de Pearson entre las variables desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado con la comunicación entre los niños, el

lenguaje, habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje, son las siguientes (ver Tabla 54):

$$R_{(DC)(ELZ16)} = 0,501, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(DC)(ELZ17)} = 0,513, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(DC)(ELZ18)} = 0,469, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(CR)(ELZ16)} = 0,469, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(CR)(ELZ17)} = 0,600, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(CR)(ELZ18)} = 0,381, \text{ con un sig.} = 0,001$$

$$R_{(LM)(ELZ16)} = 0,483, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(LM)(ELZ17)} = 0,531, \text{ con un sig.} = 0,000$$

$$R_{(LM)(ELZ18)} = 0,407, \text{ con un sig.} = 0,001$$

Las correlaciones entre las variables desarrollo de conceptos (DC) con lenguaje (ELZ16), con habilidades de razonamiento (ELZ17) y con el uso informal del lenguaje (ELZ18) tienen una sig. = 0,000 en los tres pares de variables, como es menor que $\alpha = 0,005$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, sí existe relación entre las variables estudiadas.

Las correlaciones entre las variables retroalimentación (CR) con lenguaje (ELZ16), con habilidades de razonamiento (ELZ17) y con el uso informal del lenguaje (ELZ18) tienen una sig. = 0,000, 0,000 y 0,001 en los tres pares de variables, respectivamente, como son menores a $\alpha = 0,005$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, sí existe relación entre las variables estudiadas.

Las correlaciones entre las variables desarrollo de conceptos (LM) con lenguaje (ELZ16), con habilidades de razonamiento (ELZ17) y con el uso informal del lenguaje (ELZ18) tienen una sig. = 0,000 en los tres pares de variables, respectivamente, como es menor que $\alpha = 0,005$, se rechazan la hipótesis nula. Por lo tanto, sí existe relación entre las variables estudiadas.

Tabla 54. Correlaciones entre desarrollo de conceptos, de retroalimentación y de lenguaje de modelado con la comunicación entre los niños, el lenguaje, habilidades de razonamiento y el uso informal del lenguaje

		CDC	CCR	CLM	ELZ.16	ELZ17	ELZ18
CDC	Correlación Pearson	1	,672**	,592**	,501**	,513**	,469**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	68	68	68	68	68	68
CCR	Correlación de Pearson	,672**	1	,791**	,469**	,600**	,381**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,001
	N	68	68	68	68	68	68
CLM	Correlación de Pearson	,592**	,791**	1	,483**	,531**	,407**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,001
	N	68	68	68	68	68	68
ELZ.16	Correlación de Pearson	,501**	,469**	,483**	1	,476**	,515**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	68	68	68	68	68	68
ELZ17	Correlación de Pearson	,513**	,600**	,531**	,476**	1	,506**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	68	68	68	68	68	68
ELZ18	Correlación de Pearson	,469**	,381**	,407**	,515**	,506**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,001	,000	,000	
	N	68	68	68	68	68	68

**, La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

- **H₀₍₁₄₎**: El manejo del estrés autovalorado por el maestro no tiene relación con su habilidad para manejar la conducta y con las interacciones observadas en su clase.
La correlación r de Pearson entre las variables de manejo del estrés y las interacciones de clase (ver Tabla 55):

$$R_{ec} = 0,90, \text{ con un sig.} = 0,465$$

$$R_{ei} = 0,022, \text{ con un sig.} = 0,858$$

$$R_{ci} = 0,430, \text{ con un sig.} = 0,000$$

Como sig. 0,465 es mayor que $\alpha = 0,005$, se acepta la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe relación entre las dos variables estudiadas (manejo del estrés y manejo de la conducta).

Como sig. 0,858 es mayor que $\alpha = 0,005$, se acepta la hipótesis nula. Por tanto, no existe relación entre las dos variables estudiadas (manejo del estrés e interacciones entre iguales).

Como sig. 0,000 es menor que $\alpha = 0,005$, se rechaza la hipótesis nula. Por lo tanto, si existe relación entre las dos variables estudiadas (interacciones y manejo de la conducta).

Las hipótesis se formulan de la siguiente forma:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

Para analizar esta hipótesis se realiza un estudio de correlaciones con r de Pearson: R_{xy} .

Tabla 55. Correlaciones entre la capacidad intrapersonal y su habilidad para promover habilidades lingüísticas y cognitivas de su alumnado

		Manejo del estrés (e)	Manejo conducta (c)	Interacciones entre iguales (i)
Manejo del estrés	Correlación de Pearson	1	,090	,022
	Sig. (bilateral)		,465	,858
	N	68	68	68
Manejo conducta	Correlación de Pearson	,090	1	,430**
	Sig. (bilateral)	,465		,000
	N	68	68	68
Interacciones entre iguales	Correlación de Pearson	,022	,430**	1
	Sig. (bilateral)	,858	,000	
	N	68	68	68

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

12. CONCLUSIONES

Dividimos las conclusiones del estudio en dos partes. La primera engloba las conclusiones relativas a la fundamentación teórica y la segunda hace relación al estudio empírico.

Conclusiones relacionadas con la fundamentación teórica

- a. En capítulo I referido a la fundamentación normativa, en el que se revisa la legislación educativa relativa tanto a la educación emocional de los docentes como de los discentes en Educación Infantil, se resalta, a través del estudio de diversos artículos, la necesidad de fomentar y estimular, entre otras, las competencias sociales y emocionales que ayuden al desarrollo integral de las personas. Así, en el Libro Blanco del Grado de Educación Infantil, se señala la importancia de promover la formación socioemocional de los maestros desde las propias universidades, incluyendo, en sus Planes de Estudio, asignaturas relativas a estas capacidades. Además, desde las propias administraciones educativas, se insiste en facilitar los medios para que esta formación fundamental se lleve a cabo a lo largo de toda su carrera profesional, con el fin de que los maestros se sientan bien preparados, y realmente lo estén, para afrontar los retos actuales de nuestra sociedad y, cuenten con los conocimientos adecuados para facilitar el desarrollo integral de su alumnado.

Sin embargo, reconociendo en la legislación la importancia de esta formación relativa a *lo emocional*, lo cierto es que no queda claro el marco de su aplicación, ni mucho menos se demuestra, en los planes de formación del profesorado, el valor que debiera darse a un tema tan sensible, quedando, en la realidad, en unas recomendaciones genéricas y en una formación inicial y permanente de escaso peso.

- b. En el capítulo III, en el que se trata sobre la formación socioemocional en la etapa de Educación Infantil, queda reflejada la importancia de proporcionar a los niños, desde las escuelas, una apropiada educación emocional. Sin duda, la realidad actual la hace más necesaria que nunca, ya que son muchos los niños que, en edades cada vez más tempranas, se encuentran en situaciones familiares y sociales difíciles. Además, se ha aumentado el tiempo de permanencia en los colegios, de manera que estos deben cubrir, en gran medida, las carencias derivadas de la frecuente desatención familiar. No es, por tanto, un tema menor sino, muy al contrario, una tarea de capital relevancia para la que los centros educativos y sus docentes deben estar preparados, prestando no solo una atención primaria, sino una formación integral que incluya todas las dimensiones, considerando la emocional como parte esencial del desarrollo del niño. Ello implica el aprendizaje de habilidades que les permita afrontar de manera adecuada las reglas establecidas de conducta, crear estímulos para realizar esfuerzos, estar preparados para soportar de manera natural las adversidades y adquirir con determinación las habilidades necesarias para enfrentarse a la vida; por último, si los alumnos manejan bien sus emociones tienen menos problemas de cometer actos de indisciplina, agresión y hostilidad en el aula como comprobaron Mestre, Guil y Gil Olarte (2004).

Es en la primera infancia desde donde debe iniciarse este proceso educativo. Es ahí donde se asientan las bases de la personalidad en sus aspectos afectivos y emocionales, de manera que el colegio debe valorar cuidadosamente el tratamiento de esta formación en su programación docente.

Los centros formativos deben estar preparados para facilitar las herramientas emocionales necesarias para conocer y regular las propias emociones y las estrategias para relacionarse con los demás, reconociendo y aceptando las emociones y sentimientos de los otros. Es en los colegios

donde deben fomentarse y desarrollarse las habilidades para cooperar e interactuar, estimulando otras habilidades sociales como la empatía y la asertividad y asentando las bases que permitan desarrollar el equilibrio emocional necesario para ser pacientes y flexibles, y para solventar situaciones de tensión o, en general, controlar las emociones. Para ello, creemos como Aranda (2007) que los niños deben aprender las normas sociales para poder convivir con los demás asumiendo las funciones o roles que se les encomienden.

- c. Aunque parece que la sociedad, desde un punto de vista global, tiene más conciencia del relevante papel que juega la educación emocional para el desarrollo integral, sin embargo en nuestro país, hasta el momento, ni se ha institucionalizado ni se ha sistematizado en nuestros centros educativos, al menos con la presencia que se debiera. Por esta razón, consideramos imprescindible concienciar a los equipos directivos de los centros educativos para que pongan en marcha los mecanismos necesarios para implementar esta formación y que se dispongan los medios para su normalización.
- d. La sociedad actual plantea nuevos retos. Sabemos que, cada vez antes, los jóvenes se ven sometidos a fuertes estímulos relacionados con hábitos nocivos como el consumo de alcohol, de estupefacientes y de otras drogas, además, estando más interiorizadas en sus ambientes y por tanto, más fáciles de adquirir. Por otra parte, las estadísticas nos muestran el creciente porcentaje de enfermedades como la depresión y la ansiedad (INE, 2011-12).. Para hacer frente a todas estas situaciones indicadas, se hace necesario y urgente que los centros educativos pongan en marcha en sus aulas programas apropiados de educación emocional y social, destinados a los alumnos desde una edad temprana (Álvarez, 2001; Howes et al., 2008; en los que los maestros deben utilizar un lenguaje cálido y establecer hábitos de trabajo que favorezcan el aprendizaje de contenidos y de

habilidades de regulación de emociones y conductas que faciliten sus interacciones con los demás (Ponitz, y McClelland, 2010; Shonkoff y Phillips, 2000).

Parece evidente, que si algo se puede hacer, será antes de que los niños se enfrenten a esa realidad. La sociedad debe prepararles y proporcionarles herramientas para saber actuar. La educación socioemocional es la clave. Saber elegir con naturalidad, no de manera gregaria, saber decir no, desarrollar los propios gustos, son habilidades que se aprenden y se pueden trabajar.

¿Puede la sociedad quedar impasible ante la elevada cifra de fracaso escolar? (INE, 2010, 2012, 2013, 2014).

Sin duda no. Una educación preventiva que proporcione herramientas para superar la frustración, para favorecer el esfuerzo, para anticiparse a los estados depresivos y evitar conductas violentas, será clave para revertir el proceso como creen también Sánchez, Rivas y Trianes (2006) y Bisquerra y Pérez Escoda (2012).

Ese es el reto al que deben enfrentarse los responsables de crear programas formativos. Aumentar el peso de la formación emocional, dar el valor que se merece esta educación puede realmente suponer la diferencia entre unos jóvenes vulnerables emocionalmente o preparados para enfrentarse a los retos que les esperan.

- e. Añadimos una circunstancia en las escuelas que las hace asumir un reto aún mayor. Nos referimos a los alumnos que no encuentran en la familia un clima donde desarrollar de manera natural sus habilidades sociales y emocionales, y acuden al colegio con una carencia que de alguna forma este debe cubrir.

El colegio no será nunca un sustituto de la familia, pero los maestros deben estar formados con programas de educación emocional adecuados, para poder ayudar en lo posible en estas circunstancias, detectando carencias y proporcionando las herramientas apropiadas.

- f. En el capítulo IV se hace referencia al clima creado por cada profesor en su aula en Educación Infantil. Hemos visto como otros autores (LoCasale-Crouch et al., 2007) que algunos maestros son sensibles a las necesidades emocionales y sociales y suelen estar atentos y preocupados por la situación personal y familiar de sus alumnos y, por ello, se están esforzando en establecer ambientes seguros que estimulen el aprendizaje integral de sus estudiantes. Para ello, deben lograr en sus clases las condiciones adecuadas en las que los niños se encuentren confortables, valorados y queridos, en las que se relacionen de forma apropiada con sus maestros y sus compañeros.

Pero no solo consiste en que los docentes se preocupen exclusivamente por establecer un ambiente social y emocional adecuado, sino de crear las condiciones necesarias para ello como la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje como en otras etapas (LoCasale-Crouch et al.,(2007); por ello, creemos que para dirigir el comportamiento de sus alumnos y organizar didácticamente su clase, es necesario que los maestros estén dispuestos a aprender y utilizar metodologías variadas de enseñanza-aprendizaje, a organizar actividades estimulantes, a elaborar materiales didácticos atractivos, a orientar las conductas de su alumnado.

Los docentes, además de dar respaldo emocional y organizar el aula, deben esforzarse por proporcionar apoyo pedagógico a su alumnado promoviendo habilidades de pensamiento y de diálogo en sus alumnos, a través de diálogos reflexivos y críticos, fomentando el feedback positivo indicándoles las fortalezas y las debilidades de sus trabajos (Palou, 2004; La Paro et al., 2004).

Asimismo, el aumento de la inmigración en nuestro país, la inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas y especiales, dificulta a los maestros manejar de forma adecuada el clima del aula. Por tanto, es importante que se preocupen por estar bien formados para atender a la diversidad y para manejar adecuadamente el clima de sus aulas en un ambiente tan complicado.

Por otra parte, los docentes también tienen que estar preparados y dispuestos a realizar adecuadamente otras funciones en la escuela, como por ejemplo atender y relacionarse con las familias de sus alumnos, trabajar con otros compañeros y personal del centro e incluso con otros agentes educativos. Estos desempeños también intervienen indirectamente en el manejo adecuado de ambiente de su clase.

En definitiva, el maestro es y se tiene que sentir como principal protagonista en la construcción del clima de su aula y en la modulación de las relaciones que se producen entre los miembros de su clase; por ello debe esforzarse en crear un ambiente social y emocional positivo, en dirigir adecuadamente las conductas y comportamientos de su alumnado y en promover actividades de aprendizaje estimulantes que motiven a sus alumnos a aprender (Moreno Rubio, 2009).

- g. En el capítulo V se aborda el tema de la formación social y emocional de los profesores de Educación Infantil. Tras ver todos los temas anteriores podemos decir que es oportuno que los profesores estén bien formados en las habilidades socioemocionales para ayudar a que sus alumnos de desarrollen de forma integral. En muchas ocasiones, se cree que estas capacidades se aprenden de forma natural y que no necesitan entrenamiento, pero es erróneo, ya que igual que se aprenden otras materias se debe aprender a manejar las emociones de forma adecuada. En el caso de los maestros que están en Educación Infantil deben ser buenos conocedores del

desarrollo social y emocional del niño para saber orientarles en estas capacidades de forma adecuada.

Esta formación está justificada por varias razones como hemos podido ver a lo largo del trabajo; la primera, porque dicha formación facilita a los profesores medios para lograr un equilibrio personal que no les lleve a padecer situaciones descontroladas de depresión, ansiedad y estrés (Jones, Bouffard y Weissbourd, 2013), que den lugar, en muchos casos, a bajas laborales como nos describen Bisquerra y Pérez Escoda (2012); la segunda, como hemos podido observar en las aulas, tal como describe Noguera (2008), existe una gran pluralidad y diversidad e incluso casos de alumnos con dificultades tanto de aprendizaje como de comportamiento (Lampi, Fenty y Beaunae, 2005) a las que los docentes deben atender con las habilidades adecuadas y, además, enseñar a los estudiantes a respetar las diferencias; la tercera, del mismo modo que nos indican Pena y Repetto (2008) son los propios docentes los que están solicitando esa formación ya que en los centros escolares no lo están considerando aún de forma generalizada como hemos podido observar en nuestro estudio. En muchas ocasiones, hemos percibido que son los propios maestros los que solicitan esta formación, ya que se ven incapaces y están preocupados por no saber cómo atender a las necesidades de sus alumnos y afrontar problemas de diversa índole que se les presentan a diario en sus clases.

Estamos de acuerdo con Palomera, Fernández-Berrocal (2008) quienes consideran que es de vital importancia para los docentes el desarrollo de programas especializados en habilidades de reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones con el fin de ser más capaces de lograr un buen manejo de su aula y de educar a sus alumnos en esas habilidades. Sería gracias a la adquisición de las competencias sociales y emocionales, cuando los maestros se verían preparados y capacitados para relacionarse de forma conveniente con sus alumnos, para ayudarles a lograr un equilibrio

emocional, para entender sus emociones, para manejar con calma las conductas de sus alumnos, para apoyarles emocionalmente, para estimularles, para hacerles pensar, para aceptar contrariedades en la clase.

Es preocupante que en España no exista aún una conciencia generalizada sobre la necesidad de dotar a sus profesores de las competencias citadas como ocurre en otros países, como Estados Unidos, donde sí se están invirtiendo tiempo y dinero en programas de formación socioemocional, como nos indican Pertegal Felices, Castejón Costa y Martínez Ruiz (2011); por ello, creemos que es necesario fomentar la mencionada formación de nuestros profesores desde los equipos directivos de los centros escolares con el fin de que adquieran las estrategias adecuadas para lograr climas positivos que estimulen el aprendizaje integral de sus alumnos.

Conclusiones relacionadas con el estudio empírico

El segundo bloque de conclusiones son las extraídas de los resultados más importantes y significativos del estudio empírico con el fin de responder al problema de investigación y a los objetivos planteados. Están divididas en dos apartados, el primero incluye las variables generales relacionadas con el clima de aula y el segundo recoge las capacidades socioemocionales autoevaluadas por los maestros correlacionadas con las variables del ambiente de clase.

Entre las conclusiones del primer apartado podemos citar las siguientes:

- a. De forma general, los 68 maestros han colaborado de manera positiva ya que han contestado con sinceridad y rigor como lo evidencia el índice de inconsistencia obtenido con el instrumento utilizado para autovalorar sus propias competencias sociales y emocionales.

- b. La proporción de los tipos de colegios según su titularidad ha sido bastante equilibrada, ya que 20 aulas (30%) pertenecen a centros públicos, 26 (38%) a centros concertados y 22 (32%) a centros privados, es decir, que se encuentran en un intervalo pequeño entre las 20 y las 26 clases. En este sentido, se ha comprobado que no hay relación entre esta variable y la capacidad del maestro para manejar su aula ya que sus resultados son parecidos, aunque sí que se percibe una pequeña diferencia en los centros privados ya que sus medias son ligeramente más elevadas en las tres habilidades de apoyo emocional, de organización de la clase y de apoyo pedagógico.
- c. El curso o nivel al que pertenecen las aulas también es equitativo, ya que oscila entre 21 y 25, porque 21 (30,88%) son de segundo y 22 (32,35%) de tercero y 25 (36,76%) de primero. Tampoco es significativa su relación con la capacidad del maestro para manejar el funcionamiento socioemocional de su clase y apoyar pedagógicamente a sus alumnos, aunque sí se percibe que los profesores de tercer curso tienen una ligera mayor puntuación en su capacidad general para manejar su aula, lo que puede deberse a que los niños son más mayores y están más acostumbrados a seguir las directrices del profesor.
- d. El número de alumnos que oscila entre 10 alumnos y 30 alumnos por clase tampoco se relaciona con la capacidad del maestro para manejar y apoyar emocionalmente a su grupo de alumnos y organizar su clase, es decir, que se observó que el hecho de que en el aula hubiera mayor o menor número de niños no condicionaba la habilidad del profesor para crear un ambiente propicio para el aprendizaje; por ejemplo, en algunas clases numerosas (con 30 niños) se percibió que el educador era capaz de crear un ambiente cálido, ordenado, de respeto por las normas, de trabajo, en cambio, en otras con pocos alumnos ocurría todo lo contrario, no era capaz de establecer un clima propicio de formación.

Si bien es cierto que el profesor debe contar con el dominio de métodos de manejo grupal para la organización de las sesiones en grupo de mayor número. Cuando efectivamente domina estos recursos, no se muestra ningún tipo de carencia ni deterioro en el clima de aula ni en los parámetros evaluados, por el hecho de variar el número entre 10 y 30 alumnos. Por el contrario, lo normal sería que si se encuentran profesores que carecen de estas habilidades de manejo grupal se denotara mayor dificultad en la medida que aumenta el número de alumnos. Por tanto, no parece que el número de alumnos sea determinante en el clima del aula, sino más bien el nivel de capacidad demostrada por el maestro en su manejo.

- e. La mayoría de los docentes en este estudio han sido maestras (89,71%) y solo un 10,29% maestros, por tanto, no se ha considerado este dato a la hora de contrastar las hipótesis por resultar tan significativa la diferencia entre ambos grupos.
- f. Dentro del apartado de años de experiencia de los maestros, es destacable el grupo mayormente representado que está formado por los que han trabajado como docentes más de 10 años, que son 43 profesores de los 68 (63,2%). En cambio, los de menos de 5 años han sido 14 (21%) casos y entre 5 y 10 años 11 (16%). En el análisis de sus medias en los tres intervalos de tiempo del desempeño de los profesores, se ha visto que cada uno destaca en uno de los tres dominios, es decir, el que tiene mayor facilidad para apoyar emocionalmente a sus alumnos ha sido el del grupo entre 5 y 10 años; para organizar la clase ha sido el de más de 10 años, lo que puede deberse a que el maestro está más habituado en el uso y cumplimiento de las normas de clase, lo que le ayuda a controlar mejor las conductas de sus alumnos; y, por último, para proporcionar apoyo pedagógico ha sido el de menos de 5 años, lo que puede deberse a que han finalizado sus estudios hace poco tiempo y han aprendido nuevas metodologías que están más actualizadas y adaptadas a la realidad educativa.

Estos datos son importantes para justificar el tema de la formación del profesorado en las habilidades sociales y emocionales ya que son muchos los que llevan más años trabajando y, por tanto, como se ha visto en la parte teórica no existía en sus estudios formación inicial de dichas habilidades, sino que las han ido adquiriendo con la experiencia o incluso con alguna formación que han realizado en el centro o de forma individual.

- g. El número de profesores que han recibido formación socioemocional es del 41,2% (28 maestros) y los que no el 58,8%, (40 maestros). Este dato tiene suficiente relevancia por sí mismo, puesto que, siendo imprescindible una formación para los profesores en este sentido, ni las administraciones ni las propias organizaciones educativas parecen darle la suficiente importancia y, más bien, nos encontramos en un panorama en el que son los propios profesores los que deben buscar esa formación, no tanto por la exigencia normativa, sino por su inquietud por adquirir mayores habilidades profesionales..

Sin embargo, es llamativo el hecho de que los resultados en el cuestionario de autoevaluación de habilidades sociales y emocionales de Bar-On en general hayan sido tan altos, ya que, como hemos dicho, contrasta con la ausencia, en muchos casos, de la instrucción oportuna referida a lograr climas idóneos de aprendizaje. Por otro lado, aunque algunos profesores no han sido instruidos en estas habilidades, sí demuestran tener buen nivel para manejar sus clases.

Puede concluirse que muchos docentes consideran que tienen suficientes capacidades para realizar bien su labor a pesar de no haber adquirido una formación más específica referida a la gestión de sus aulas. De ahí que tengan una autopercepción elevada sobre sus competencias. Y, si bien es cierto, que las habilidades sobre la gestión de grupos y sobre la relación entre profesor-alumno tiene un alto componente innato relacionado con la

vocación y la actitud docente y, por otro lado, siendo la experiencia un valor incuestionable; los maestros deben ser conscientes de que el desarrollo de su profesión exige ir más allá de la capacidad inherente y de la experiencia, y debe dotarse de conocimientos, estrategias y herramientas que les lleve a un verdadero desarrollo profesional.

- h. Por último, como se ha comprobado en los resultados, los maestros utilizan diferentes metodologías para trabajar en sus aulas. En su mayoría trabajan con diversidad de modelos, lo que enriquece su capacidad para enseñar pero, sin embargo, no es un factor decisivo en su habilidad para apoyar pedagógicamente a su clase promoviendo en sus alumnos destrezas lingüísticas y de desarrollo cognitivo. Por otro lado, tampoco se ha visto relación entre el método utilizado por el profesor con sus años de experiencia profesional. En ambos casos, se puede interpretar que la capacidad y el interés del profesor para enseñar es más significativa que el método que utilice para ello y además debido a la experiencia se puede sentir más capacitado para poner en práctica las metodologías más adecuadas para estimular a sus alumnos a aprender, es decir, no se trata solo de lo que se enseñe sino también de cómo se enseñe.

Dentro de este apartado, hay que tener en cuenta el hecho de que los profesores, en muchos centros, se encuentran condicionados por la metodología didáctica general que establecen los equipos directivos o incluso las propias editoriales. Por esta razón, son muchos los casos en los que no se percibe la originalidad en su programación didáctica, pero sí se hacen patentes diferentes estilos pedagógicos de enseñanza de los profesores.

Entre las conclusiones del segundo apartado extraídas de los resultados relacionados con el problema de investigación y los objetivos, podemos extraer las siguientes:

- a. Se ha visto que, contrariamente a lo esperado, no necesariamente existe relación entre la autovaloración de las habilidades socioemocionales del profesorado de Educación Infantil y su capacidad para gestionar y manejar el clima de su aula y para organizar su clase pedagógicamente, ya que en varios casos se percibe que si la primera variable mejora o empeora no necesariamente lo hacen las segundas. En efecto, estos datos se reflejan en los índices de correlación obtenidos entre las variables estudiadas, que han sido los siguientes:
- Inteligencia emocional y apoyo emocional es igual a 0,133 y su nivel de significación es de 0,280, por tanto, no existe relación entre ambas;
 - Inteligencia emocional y organización de la clase es igual a 0,176 con un nivel de significación de 0,150, por tanto tampoco existe relación entre ellas;
 - Inteligencia emocional y apoyo pedagógico es igual a 0,102 con un nivel de significación de 0,407, por tanto, tampoco hay relación entre ellas.

Por tanto, la autoevaluación de los profesores los sitúa en un nivel de capacidad que por sí mismo sería suficiente para crear un clima de aula óptimo; es más, en buena parte de las clases, basándonos en el nivel de autoevaluación cabría esperar un dominio pleno del grupo y un nivel de ambiente impecable. O por el contrario, en algunos casos, los sujetos se autovaloraron de forma negativa y sin embargo demuestran un buen manejo de aula.

La observación, desafortunadamente, no nos permite ser tan optimistas. De hecho, en buena parte de los casos, las habilidades percibidas por el observador respecto del profesor de ninguna manera alcanzan la alta opinión que tiene este de sí mismo; de forma que las carencias mostradas durante la observación influyen irremediabilmente en el clima creado en la clase.

Es esta distorsión de la realidad, la que nos sitúa en lo que en nuestra opinión consideramos una de las conclusiones de mayor relevancia, puesto que entendemos que el clima del aula no solo, pero si en buena medida, depende de las habilidades sociales y emocionales del profesor y si este considera que son muy elevadas, no buscará la solución de problemas en su propia actuación sino que lo achacará a otros parámetros como quizás el número de alumnos, la experiencia, la procedencia de sus estudiantes, las normas. Por ello, sería importante realizar un trabajo con los maestros y ponerles frente al espejo para que percibieran su actuación en el aula con el fin de modificar conductas inapreciables por ellos mismos.

- b. En cuanto a la interpretación de los resultados obtenidos respecto a los objetivos específicos podemos señalar que:
- En la autovaloración de los maestros sobre el nivel de desarrollo de sus propias capacidades sociales y emocionales se ha obtenido una media en inteligencia emocional general de 100,07, en la intrapersonal de 152,87, en la interpersonal de 121,54, en adaptación de 97,29, en manejo del estrés 70,91 y en estado de ánimo de 59,68. Lo que demuestra que son buenos resultados de forma global pero como se ha dicho anteriormente, estos resultados pueden estar contaminados por un elevado carácter de subjetividad al haber sido medidos con un instrumento de autoevaluación y estar un poco alejados de la realidad objetiva.
 - En cuanto a la inteligencia emocional, en general, entre el 50 y el 75% está por encima de la media, lo que quiere decir que son personas con una buena capacidad social y emocional y que tienen unas áreas más desarrolladas que otras, es decir, tienen una conciencia positiva de sus sentimientos, son capaces de expresarlos y son independientes, se sienten capaces de relacionarse fácilmente con los demás, reconocen las emociones y sentimientos de los otros, reflejan buena capacidad para ser

flexibles, realistas, solucionar problemas con facilidad y manejar dificultades de la vida normal.

- Es curioso cómo, en algunas áreas como el manejo del estrés (70,91) y el estado de ánimo (59,68), se han obtenido resultados, en general, más bajos, que se consideran habilidades muy necesarias para manejar el clima como es el control de la conducta de los alumnos y enfrentarse a situaciones en muchos casos que están marcadas por la tensión o el estrés que se producen en las clases de infantil. Se ha observado en las aulas en momentos puntuales (asamblea, trabajando en grupos) cierta incapacidad por algunos maestros de manejar los comportamientos inadecuados de algunos niños por no tener habilidades adecuadas para ello.
- Por otro lado, a partir de los datos recogidos por los observadores en el aula se ha comprobado que sí existe relación entre las capacidades del maestro para apoyar social y emocionalmente a sus alumnos y para organizar prácticas pedagógicas. Lo que quiere decir, que los profesores que utilizan un tono emocional adecuado, demuestran ser capaces de comunicarse de forma positiva y respetuosa, transmitir instrucciones, utilizar una voz tranquila y cálida, fomentar la cooperación entre todos, ser sensibles a las necesidades sociales, emocionales y académicas de los alumnos y además tienen buena capacidad para promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo en y entre sus alumnos.
- Asimismo, existe correlación entre el manejo de la conducta y las interacciones producidas en el aula, ya que su nivel de sig. 0,000 es menor que $\alpha = 0,005$. Este resultado significa que si el profesor es capaz de estar tranquilo en situaciones de estrés, de establecer límites y reglas claros y coherentes, de controlar los comportamientos de sus alumnos,

de organizar el tiempo de instrucción, enseñanza, actividades, rutinas, le ayudará a planificar mejor el trabajo para maximizar las oportunidades de aprendizaje y para favorecer la experimentación, la percepción y la exploración fomentando las buenas relaciones con sus alumnos y entre ellos mismos.

- También existe relación entre la capacidad pedagógica del maestro de retroalimentación y el desarrollo de conceptos con el uso del lenguaje formal e informal y habilidades de razonamiento. Es decir que si el profesor realiza buenas prácticas pedagógicas y utiliza métodos didácticos adecuados contribuirá al desarrollo de destrezas cognitivas en sus alumnos y a comunicarse con un lenguaje adecuado; y si, por el contrario, no lo hace logrará un efecto negativo sobre el aprendizaje de sus estudiantes.
- Por otro lado, se ha comprobado que sí existe relación entre la capacidad del maestro para promover habilidades lingüísticas (como fomentar conversaciones instructivas y reflexivas) y de desarrollo cognitivo (habilidades de razonamiento) y el uso informal del lenguaje, favoreciendo la comunicación en el aula. También se correlacionan las variables de retroalimentación (por ejemplo, evaluando el proceso de cada alumno de forma individual con el fin de favorecer sus habilidades de aprendizaje y de comprensión) con la del lenguaje, de habilidades de razonamiento y del uso informal del lenguaje. También entre el desarrollo de conceptos con el lenguaje formal, con habilidades de razonamiento y con el uso informal del lenguaje; es decir, que los maestros que han demostrado tener capacidad e interés en crear discusiones y actividades en el aula, con la finalidad de promover el conocimiento y habilidades de pensamiento analítico, la creatividad, la resolución de problemas, las conversaciones instructivas y reflexivas con sus alumnos, también la tienen para realizar diálogos utilizando

tanto lenguaje formal como informal, para enriquecer el lenguaje con nuevo vocabulario y fomentar las conversaciones interactivas.

- Como conclusión de estos tres últimos puntos podemos decir que se ha percibido, de manera global, que los docentes que son capaces de crear y mantener un ambiente social y emocional adecuado y constante a lo largo de las tres observaciones, normalmente lo son también a la hora de establecer los límites y hacer cumplir las normas en su clase con el fin de lograr comportamientos adecuados de sus alumnos. Además, demuestran su habilidad para mantener conversaciones y diálogos instructivos y reflexivos, para retroalimentar positivamente el trabajo de sus alumnos y utilizar técnicas para estimular el enriquecimiento de su lenguaje a través de interacciones tanto individuales como colectivas. Como consecuencia de ello, se aprecia mayor motivación por aprender por parte de los discentes, ya que estos muestran interés por saber cosas nuevas a través de las preguntas y de los diálogos con sus profesores siendo guiados por estos y que están basados en preguntas sin respuesta con el fin de que sean ellos mismos los que piensen y lleguen a las soluciones.
- También, se ha percibido en las observaciones que los profesores que demuestran ser capaces de estimular en sus alumnos habilidades de lenguaje y de razonamiento también lo son en favorecer en ellos el uso informal del lenguaje manteniendo conversaciones basadas en la reflexión. Asimismo, cuando los maestros realizan un feedback positivo de las actividades y trabajos de sus alumnos, suelen mantener diálogos reflexivos con ellos a través de charlas tanto formales como informales explicándoles aquello en lo que tienen que mejorar. Y, por último, además se ha percibido que los que basan su enseñanza en el desarrollo adecuado de conceptos y fomentan rutinas de pensamiento suelen

estimular en sus alumnos el uso del lenguaje tanto formal como informal.

- Por otra parte, vemos que no existe una relación alta entre la capacidad del profesor para organizar su clase y la de estructurar su programa de enseñanza, lo que significa que en ocasiones el profesor puede tener muy bien programada su clase, utilizando una buena metodología y actividades didácticas adecuadas, pero sin embargo demuestra no ser capaz de controlar el comportamiento de sus alumnos o viceversa.
- Por último, esta investigación ha tenido un enfoque original ya que a la parte del estudio del clima de aula se ha añadido la autoevaluación de las habilidades socioemocionales de los maestros de Educación Infantil, que han sido medidas con el Inventario Bar-On. El clima de aula se ha medido con los instrumentos CLASS y ECER-S. No se han encontrado trabajos en los que aparezcan tan detalladas las competencias sociales y emocionales de los profesores relacionadas con la forma de manejar su clase. Sin embargo, sí se han encontrado algunos en los que se miden variables del ambiente de aula propiamente dichas, como las referidas al apoyo emocional y las interacciones sociales entre profesor y alumnos y entre alumnos y alumnos, como se ha detallado en el capítulo correspondiente al Clima del aula.

13. DISCUSIÓN

En primer lugar, como hemos visto en la parte de revisión bibliográfica sobre la legislación educativa, referente a la formación de habilidades sociales y emocionales del profesorado, encontramos puntos comunes con varios estudios como el de Palomero (2009), en el que hace hincapié en la necesidad de formar a los docentes en materia socioemocional, tanto de manera teórica como práctica y además que se haga de forma

inicial y permanente. A pesar de su insistencia, en España todavía este tema está poco implementado y generalizado, tanto en los centros universitarios donde se imparten los Grados de Educación Infantil de los que saldrán graduados los futuros maestros, como en los propios centros educativos donde recae la responsabilidad de formación de los docentes de infantil que están trabajando en la etapa de Educación Infantil.

Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006) señalan que parte del profesorado y algunos futuros docentes no se perciben con la suficiente capacidad emocional para afrontar los retos que se les presentan en sus aulas. Pero sin embargo, en nuestro estudio ocurre todo lo contrario ya que los resultados del cuestionario de autoevaluación sobre inteligencia emocional de los maestros han sido altos, es decir, que se consideran muy bien preparados para manejar su aula. Esto puede deberse a que nuestra muestra, está compuesta por una mayoría de mujeres y, tal como indican los mismos autores, muestran mayor habilidad que los hombres para percibir y manejar sus emociones y las de los demás.

Por otro lado, coincidimos con Pianta, y cols. (2014) en que los maestros no están siendo formados en las capacidades aludidas, ya que, como puede observarse en nuestros resultados, menos de la mitad de los nuestros están o han sido instruidos en estas habilidades. Por tanto, se hace necesario que los directores en sus centros escolares promuevan e implanten programas de formación socioemocional en su programación anual, que sean apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, que además, lo establezcan como formación permanente y con carácter obligatorio para que sus profesores adquieran los conocimientos y habilidades necesarias que les permitan llevarlos a la práctica de forma adecuada, con el fin de facilitar su apoyo en el aula e influir positivamente en el desarrollo de las capacidades de sus alumnos.

Asimismo, Hen y Walter (2012) y Jones, Bouffard y Weissbourd (2013), comprobaron en sus investigaciones, como en el presente trabajo, que los actuales y futuros profesores se sentían carentes de esas capacidades socioemocionales que consideraban necesarias en la gestión de sus aulas para conseguir una atmósfera cálida, tranquila y distendida, para establecer y hacer cumplir las normas y límites

imprescindibles para la convivencia y para promover habilidades como la empatía, la asertividad, la autoestima.

Además, tal y como señalan Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal (2010) para iniciar la formación del profesorado es clave conocer previamente su grado de inteligencia emocional a través de un autoinforme, tal y como se ha hecho en esta investigación, con el fin de tener conciencia de las necesidades que ellos perciben en este área.

Este trabajo se muestra en sintonía con Hen y Walter (2012) y Jones y cols. (2013) quienes defienden que, ante la situación actual tan complicada, los profesores y futuros maestros necesitan desarrollar las capacidades socioemocionales específicas para lograr una buena gestión de su aula en la que reine un ambiente cálido, tranquilo y distendido, promoviendo la empatía, la asertividad, la autoestima, pero sin olvidar mantener la autoridad.

También parece relevante el apartado estudiado sobre algunos de los programas de formación socioemocional, como, por ejemplo, el denominado SEL (Social and Emotional Learning), estudiado por Jennings et al. (2011), quien lo aconseja para los educadores con el fin de que aprendan a manejar y establecer buenas relaciones en sus aulas y así crear ambientes facilitadores de enseñanza-aprendizaje. Jones, Bouffard y Weissbourd (2013) también han llegado a la conclusión de que se mejora el trabajo de los profesores en el aula con entrenamiento en competencias emocionales como, por ejemplo, trabajando la comprensión y etiquetado de los sentimientos; regulando las emociones y comportamientos propios y de los demás. De igual forma que ellos, hemos podido comprobar, en las aulas observadas, que los docentes necesitan estar formados y capacitados social y emocionalmente para, por ejemplo, mantener la calma, no perder los nervios e inhibir sus impulsos en situaciones de estrés o de desacuerdo, es decir, no gritar a los estudiantes ni utilizar el sarcasmo y ser capaces de cambiar de actitud.

Además, se ha podido comprobar en esta investigación la gran relevancia que tiene el aprendizaje vicario, como, advierte, por ejemplo, Bisquerra (2009), que nos

indica que los profesores deben ser conscientes de que son imitados por sus alumnos y realizan conductas similares a ellos. Es, por lo tanto, importante que tengan cuidado en sus reacciones emocionales y al comunicarse de forma verbal y no verbal. De ahí la gran necesidad de estar bien formados social y emocionalmente para que se comporten de forma adecuada en sus clases y ser buenos modelos a imitar. Por otro lado, como ocurre también en el trabajo de Howes y cols. (2008), se ha visto que los educadores que utilizan un buen lenguaje de modelado con sus alumnos, son más capaces de proporcionar apoyo social y emocional y utilizar medios adecuados para manejar sus conductas.

Tal y como vimos en la parte de revisión teórica (Barrio y Domínguez Chillón, 2001) y en las aulas observadas, la asamblea que es un momento de reunión de los niños con sus maestros y en los que se trabaja el diálogo, es común ver que los profesores que escuchan y atienden a sus alumnos con interés, que promueven intercambios auténticos basados en la colaboración entre todos, que fomentan conversaciones y estimulan habilidades de pensamiento, normalmente contribuyen al desarrollo tanto del lenguaje como del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, como sostiene Lipman (1997). Por el contrario, cuando en esas reuniones se percibe que la calidad de la comunicación oral no es buena, se suelen producir desórdenes como malas conductas y desinterés por parte de los discentes, lo que puede provocar dificultades para el maestro a la hora controlar su clase y, en ocasiones, por ejemplo, intentan hacerse oír hablando cada vez más alto por encima del ruido realizado por los niños de su clase.

En cuanto a la elección de la metodología de investigación se han tomado de referencia trabajos como los de Lera (2007), Raver y cols. (2008), Howes y cols. (2008), Ilene (2010), en los que se ha seguido el tipo de estudio correlacional que nos ha servido también de referencia para hacer nuestro estudio. Para la recogida de los datos se ha utilizado como instrumento la observación sistemática, que es el método más generalizado para medir el clima de aula, como podemos ver en los trabajos de Brophy (1986), La Paro et al. (2004), Lera (2007), Mashburn et al. (2008), Pianta et al. (2008), Brackett, et al. (2010), Sandilos y DiPerna (2011), Treviño y cols. (2013), Pianta y cols.

(2014), lo que nos ha servido para comprobar el grado de asociación entre las variables tratadas.

En algunos estudios como el de Lera (2007) y el de Barnett et al. (2003) se han incluido otras variables como el número de alumnos por clase al detectar su influencia en el clima social, emocional y académico de las clases de preescolar; por el contrario, nosotros encontramos, tal y como señalan LoCasale-Crouch et al. (2007), que estas variables no son dependientes entre sí. Sin embargo, sí se encuentran puntos comunes en otros elementos que pueden mejorar el clima del aula, como son los materiales, la calidad de las interacciones entre profesores y niños y entre estos, la organización de tareas y actividades, la metodología empleada y el uso de juegos atractivos para trabajar las áreas instrumentales, la estimulación del cariño, del afecto, de la autonomía y de la creatividad, el fomento del trabajo con las emociones. Por tanto, es importante realizar una buena planificación de trabajo con el fin de mejorar el ambiente de clase y a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se ha podido verificar, al igual que LoCasale-Crouch et al. (2007), que existen diferencias significativas en el clima socioemocional del aula en función de la calidad del maestro, de su aptitud y actitud y de su disposición para aplicar un buen programa de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, también existe coincidencia entre ellos y nosotros en que no vieron diferencias significativas en función de la titularidad del centro y la calidad del clima, es decir, que este no es mejor ni peor ya se trate de una escuela pública, concertada o privada.

Por otra parte, también se ha obtenido evidencia, de acuerdo con Siraj-Blatchford (2004), que las nuevas tecnologías con fines didácticos, como por ejemplo la pizarra digital o el ordenador, estimulan el interés de los alumnos por trabajar en clase y la curiosidad por conocer nuevos conceptos.

En la misma línea que Curby, Grimm y Pianta (2010), vemos que si los docentes conforman un buen clima de aula basado en el apoyo emocional y social y en una buena organización y manejo de su clase, provocarán en los alumnos una actitud y respuesta positivas y además si su apoyo pedagógico es bueno lograrán retroalimentar y reconocer los avances de los estudiantes. Por otra parte, la calidad de las interacciones entre los

profesores y alumnos y entre estos, como explica Pianta (1999) coincidiendo con nuestros resultados, influyen sobre el clima del aula y además sirven de medio para que los alumnos expresen y canalicen sus necesidades tanto académicas como emocionales.

A diferencia de nuestro trabajo, en el de Raver y cols. (2008) se establecieron dos grupos, uno de control (profesores no formados) y otro experimental (profesores formados) y pudo comprobarse que el clima de aula mejora en el caso de los primeros. Aunque, nosotros también hemos elegido la misma metodología de investigación de alcance correlacional entre las variables, sin embargo, no hemos hecho esas dos agrupaciones diferenciadas, lo que no nos ha permitido contrastar las desigualdades en el manejo de aula entre los que contestaron haber recibido instrucción y los que no. Pero sí que hemos podido observar igual que ellos, que los maestros que son más sensibles, demuestran mayor entusiasmo, utilizan alabanzas, establecen rutinas y reglas claras, están más atentos a las necesidades académicas y afectivas, cuidan las relaciones entre los alumnos y con ellos mismos, lograron mejores conductas y estimularon a sus alumnos a trabajar para aprender. En cambio, los que son despectivos, desordenados o descuidados, provocan actitudes negativas en sus estudiantes; esto se ha observado en las clases y se ha comprobado que los profesores que escuchan atentamente a sus alumnos, hace que muestran interés y estén callados atendiendo a las explicaciones de su profesor; por el contrario, en algunos casos se percibió que los educadores que no establecían normas de orden claras, no conseguían que sus alumnos ordenaran la clase.

En la presente investigación, se han encontrado algunos resultados que no eran los esperados según las hipótesis formuladas. Entre ellos, podemos ver que no hay una fuerte relación entre el clima de aula creado por los profesores que han recibido o no cursos de formación en inteligencia emocional. Entre los primeros, hemos podido observar, en algunos casos, que su habilidad para manejar el aula no era muy brillante y, sin embargo, entre los segundos, sí lo era; es decir, demostraban gran capacidad para manejar su clase. Sin embargo, Howes y cols., (2008) comprobaron que los maestros que habían sido ejercitados socioemocionalmente demostraban mayor destreza para apoyar y mejorar el ambiente de su clase, influir de forma positiva sobre el desarrollo de

las habilidades académicas y sociales de sus alumnos y ser capaces de dar instrucciones de trabajo apropiadas y promover buenas interacciones entre maestros y alumnos y alumnos-alumnos. Burchinal y cols. (2002), Cassidy y cols. (2005); Pianta cols. (2005) e Ilene (2010) mostraron evidencia acerca de la relación positiva entre el grado de preparación del profesorado y la calidad de su aula. Del mismo modo, en otras investigaciones (Ilene, 2010), se comprobó que el grado de preparación del profesorado se relacionaba positivamente con la calidad de su aula (Burchinal et al., 2002; Cassidy et al., 2005; Pianta et al., 2005).

Sin embargo, otros autores, como Early y cols. (2007), llegaron a las mismas conclusiones que nosotros porque vieron que no era condición necesaria la formación de los docentes para crear o no un buen ambiente emocional, de manejo pedagógico y de productividad de trabajo en sus clases de infantil.

Por otra parte, hemos podido percibir que en las aulas de nuestro estudio, tal como ocurre en el de Palou (2004), los profesores que escuchan a sus alumnos de forma empática, dialogan con ellos con interés y atención manteniendo un contacto corporal próximo y cálido, fomentando su autonomía, normalmente logran crear un ambiente positivo de trabajo en el que se perciben relaciones adecuadas entre sus miembros. Asimismo, al igual que Castro (2010), observamos que el clima psicológico creado por el maestro puede estimular o no el interés de sus alumnos, es decir, que los educadores que disfrutan profesionalmente con su alumnado, tienen mayor capacidad de escucha, de empatía, de organización de actividades, de promoción de la participación en clase, demuestran mayor capacidad para fomentar en sus alumnos habilidades de pensamiento y de lenguaje.

Se ha llegado a resultados parecidos a los de los trabajos de Brackett, et al. (2010) y Mashburn et al. (2008) en los que se ha visto que existe relación entre las variables específicas del clima de aula medidas con el ECERS y con el CLASS, que han sido contrastadas en las hipótesis correspondientes, pero en las que no aparecen las autovaloraciones de los profesores hechas con el cuestionario Bar-On para medir sus propias capacidades socioemocionales como se ha hecho en este trabajo. Esa similitud

con nuestro estudio se puede ver en que comprobó que los profesores que tienen más facilidad en el manejo del clima de sus aulas (son respetuosos, pacientes, cariñosos, están atentos a las necesidades afectivas, académicas, promueven la autonomía) y en la organización de sus clases (son capaces de prevenir y redirigir malas conductas, de manejar el tiempo de enseñanza y las rutinas, de organizar actividades, de motivar, de mantener el interés) demostraron ser más hábiles para apoyar pedagógicamente a su alumnado (promover habilidades de pensamiento analítico, de establecer conversaciones instructivas, de retroalimentar a sus alumnos). También coincidimos con ellos, en que los maestros que demuestran ser más capaces de controlar el comportamiento de los alumnos consiguen crear mejores interacciones entre ellos y los alumnos y entre estos, es decir, si razonan y retroalimentan sus conductas a través de diálogos reflexivos, provocan en los niños una actitud que se caracteriza por el interés en trabajar.

A su vez, de acuerdo con Bodrova y Leong (2006), los profesores que son buenos regulando sus emociones son más propensos a mostrar afectos positivos y sentirse profesionalmente satisfechos; los que son más calmados suelen tratar a sus alumnos con mayor sensibilidad e incluso con los que son más conflictivos; los que son capaces de manejar situaciones frustrantes, como mantener el control dentro del aula, suelen influir de forma positiva sobre la organización y gestión general de su aula.

Asimismo, Rimm-Kaufman y cols., (2009) y en nuestro estudio comprobamos que, en las aulas en las que los maestros realizan prácticas de mayor productividad con metodologías y actividades variadas, que son más proactivos gestionando su aula, demuestran ser más hábiles controlando las conductas y estimulando cognitivamente a sus discentes y estar más comprometidos con su trabajo.

En resumen, en las aulas en las que se percibe un buen clima se identifican profesores que apoyan emocionalmente a sus alumnos, vigilan sus conductas estableciendo unas normas y límites claros y coherentes, responden activamente a sus necesidades y desarrollan feedback positivo y continuo para favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión (La Paro et al., 2004). De este modo, parece

clave la insistencia en la necesidad de formar al profesorado en habilidades sociales y emocionales que les proporcionen estrategias de manejo del clima de su aula, principal objetivo de este trabajo.

14. LIMITACIONES

Entre las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo de este trabajo se destacan las siguientes:

En la revisión bibliográfica del marco teórico, en general, no ha habido grandes problemas para encontrar documentación relacionada con la parte referida a la inteligencia y educación emocional con todas sus dimensiones. Pero, sin embargo, sí los hemos tenido para consultar trabajos sobre el grado de relación entre las capacidades sociales y emocionales de los profesores y su clima de aula y, por otra parte, también sobre el clima de aula en Educación Infantil en España. Por ello, hemos tenido que revisar bibliografía de otros países como Estados Unidos y América Latina, donde sí se han investigado y están investigando bastante en torno a este último tema.

Por otra parte, en cuanto a la metodología elegida para hacer esta investigación parece ser adecuada, aunque uno de los instrumentos empleados (Bar-On), con el que los profesores se han autoevaluado sus habilidades sociales y emocionales, ha mostrado en los resultados cierta contaminación por su carácter subjetivo. Esto ha provocado que la relación de estas variables con las del clima creado por los maestros en sus aulas no sean congruentes, lo que nos ha sorprendido al no estar previsto en las hipótesis iniciales. En definitiva, con lo que nos hemos encontrado es que los participantes, en algunas ocasiones, han sobrevalorado sus comportamientos como lo demuestran en las respuestas y, en cambio, en otras las han infravalorado y, por tanto, su relación con la observación del clima de sus aulas ha resultado imprevisible en bastantes casos. Este hecho podría deberse a que han podido pensar que iban a ser juzgados y criticados por el investigador y les ha conducido a valorarse muy por encima de sus capacidades o viceversa.

Como se ha visto anteriormente, el instrumento de recogida de datos para medir el clima de aula ha sido la observación sistemática, que es el más utilizado e idóneo; sin embargo, con esta técnica los resultados se pueden ver marcados de cierta subjetividad que podría haber sido solventada gracias al acuerdo entre varios observadores, lo que podría cambiar el grado de fiabilidad en la relación encontrada entre las habilidades sociales y emocionales autovaloradas por los maestros y el manejo del clima de su aula y no producirse lo esperado.

Por otra parte, Directores y Jefes de Estudios de algunos centros educativos, a los que se les pidió permiso para realizar el estudio, se resistieron o negaron a participar por la Ley de Protección de Menores y, en otros, nos pidieron que solo hubiera una persona observando en cada aula. Estas han sido algunas de las razones por las que no se ha podido contar con una muestra mayor de estudio de la que se hubieran extraído resultados más representativos y generalizables a la población y también hubiera permitido comparar y contrastar los datos recogidos por ambos observadores y lograr disminuir el grado de subjetividad.

Otro inconveniente para nuestro estudio, que ha supuesto una cierta limitación, es el hecho de que solo se nos ha permitido la entrada en los colegios en los horarios establecidos por las autoridades de los mismos y de los propios maestros, sin darnos posibilidad de acudir en otros momentos más idóneos para el estudio, como por ejemplo, a primera hora del día durante la asamblea. Tampoco han permitido a los observadores volver otros días para recoger más datos y contrastarlos con los anteriores que permitieran extraer conclusiones más fiables.

Otra limitación que debería tenerse en cuenta en futuras investigación es el tiempo comprendido con el que se ha contado para hacer el estudio, que comprende un curso escolar y no ha permitido alargarse más, lo que ha dificultado la obtención de una muestra mayor y, por tanto, de más datos que permitieran una mayor representatividad en la población.

Otro factor limitante, que ha podido condicionar los resultados, es el hecho de que los profesores, al sentirse observados, hayan modificado, conscientemente o

inconscientemente, su comportamiento, lo que al observador le puede crear una distorsión por no saber con exactitud cómo es la conducta real del profesor en el día a día ; por ejemplo, al observador le costará relacionar un deficiente clima de aula con una actuación aparentemente correcta del maestro.

Por otro lado, el hecho de que los maestros supieran con antelación que se iba a realizar una observación en su aula, pudiera influir en la programación de la sesión, ya que indudablemente el profesor tenderá a preparar una clase que alcance las expectativas del observador. Pero en esta situación, hay que destacar un hecho importante y es que los alumnos de Educación Infantil y, sobre todo, los de los cursos más inferiores no suelen tener capacidad para fingir un clima diferente a lo que suele ser diariamente; esto puede ocurrir, en un principio, es decir que puedan comportarse de forma distinta a lo usual, pero, pasado un tiempo, vuelven a la normalidad a la que están acostumbrados.

También para los niños, la presencia del observador podría condicionar de algún modo su comportamiento; de hecho, hemos comprobado cómo desvían su mirada hacia esa persona que les resulta extraña en el aula y les hace más difícil fijar su atención en las instrucciones del profesor; pero poco a poco van concentrándose en su trabajo y se olvidan y vuelven a su rutina diaria; esto puede deberse, como decíamos en el párrafo anterior, a que a estas edades (entre 3 y 6 años), normalmente son espontáneos y les cuesta simular una conducta distinta, aunque su maestro les haya preparado con antelación para impresionar al observador.

Por otro lado, al hacer un estudio general de todas los sujetos con las variables intervinientes en el clima de aula, no nos ha permitido analizar de forma más concreta y pormenorizada la relación caso por caso para poder explicar la falta de correlación entre las capacidades sociales y emocionales medidas de cada maestro y su forma de manejar su clase. El problema de esto es que se habría necesitado más tiempo para aplicar otras pruebas con el fin de explicar esos comportamientos tan extraños y, además, hubiera resultado un documento muy extenso.

En un principio, la investigación se había limitado a estudiar la relación entre las habilidades emocionales y sociales autoevaluadas por los profesores y su clima de aula y tras ver los resultados, que eran contrarios a lo esperado, se profundizó y enriqueció el trabajo con el análisis de las correlaciones entre las variables propias del clima de aula, apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico.

15. PROSPECTIVA

En primer lugar, para futuras investigaciones, además del cuestionario Bar-On de autoevaluación de las habilidades sociales y emocionales de los maestros, como se ha hecho en este estudio, sería conveniente utilizar otro que nos permitiera contrastar las impresiones que tienen los profesores sobre sus capacidades y las que tienen otros al observar sus comportamientos en el aula y, de ese modo, comprobar si existen diferencias significativas entre ambos. Un instrumento equivalente al utilizado en el presente trabajo es el llamado 360°, que permite a otra persona observar y recoger datos sobre las mismas dimensiones medidas con el otro. Sin embargo, puede surgir el problema de que el sujeto observado (maestro) se pueda sentir incómodo e intente actuar de forma poco natural. Por ello, habría que efectuar más observaciones en cada aula para que esto vaya mitigándose y se recojan datos más fiables. Para ello, sería necesario contar con un número mayor de observadores bien preparados para que acudan a las clases a recoger detalles que sirvan para contrastar las discrepancias entre las variables medidas por ambos (profesor-observador) y lograr, si es posible, minimizar el grado de subjetividad producido tanto por el maestro como por el observador.

Por otra parte, sería de gran utilidad para completar esta investigación realizar un estudio más amplio y de tipo experimental, estableciendo un grupo de control y otro experimental (grupo de profesores a los que se les entrenen en las capacidades sociales y emocionales aludidas) para comprobar si existen diferencias entre uno y otro y su forma de manejar el clima de sus aulas. Para ello, sería necesario aumentar el tamaño

muestral y, por consiguiente, el número de investigadores-observadores que permitieran obtener más resultados que representen más a la población.

Se ha pensado que se podría realizar un estudio longitudinal desde primero hasta tercero de Educación Infantil, a través de un pretest y un posttest para conocer el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de los niños a lo largo de estos cursos y su relación con profesores formados o no en esas habilidades y su influencia en el clima del aula. Por ejemplo, se podría comprobar si los niños van mejorando su capacidad de autorregulación de las emociones y se producen diferencias en función de la formación de su profesor.

Asimismo, se podría continuar el presente estudio evaluando los rendimientos de los alumnos en función del manejo del aula por parte del docente, como proponen Mashburn y cols. (2008), con el fin de comprobar el grado de relación entre la capacidad del profesor para crear un clima positivo de aula y las notas de sus alumnos en alguna de las áreas. Incluso, se podría concretar más y relacionarlo con alguna de las dimensiones del manejo pedagógico del aula por parte del maestro como, por ejemplo, el desarrollo y utilización del lenguaje en el aula de Educación Infantil, pero, para ello, habría que utilizar otro instrumento de observación como proponen Sandilos, y DiPerna (2011); o, también, se podría conocer esa relación con el nivel de vocabulario, la fluidez y comprensión lectoras.

Por otra parte, prolongando bastante esta investigación, sería viable también profundizar más en dimensiones, tales como la capacidad de instrucción, las preferencias y la preparación del profesorado para manejar su aula en un período de tiempo mayor, que permitiera realizar observaciones más detalladas de estos factores y relacionarlos con el aprendizaje social, emocional y académico del alumnado.

También, sería interesante utilizar, como lo hacen algunos investigadores como Olswang y cols. (2006), instrumentos de observación de aula en otro formato, como grabación de vídeos y de audios. Estos permiten rememorar y analizar más los detalles de forma más precisa y minuciosa, recoger las escenas ocurridas en las clases de Educación Infantil y, además, contrastar las percepciones de varios evaluadores.

También se podría proponer darle un enfoque mixto a nuestra investigación que, en principio, ha sido cuantitativo, pero gracias a la recogida de otros detalles nos permite darle también uno de tipo cualitativo. Esto se podría realizar ya que a lo largo de este tiempo de trabajo, en las observaciones realizadas en las aulas no solo se iban recogiendo datos cuantitativos sino también cualitativos. En estos se narra lo que se ha percibido en las clases como, por ejemplo las relaciones producidas en ellas, la manera de comportarse del profesor, su capacidad para manejar las normas y el comportamiento de sus alumnos, su metodología didáctica, su apoyo tanto emocional como pedagógico a sus alumnos. Por ello, se podría enriquecer este estudio con un análisis cualitativo de los datos que nos permitiera explicar mejor el comportamiento de nuestros resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., y Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(3)
- Adrián Escudero, J. (2007). Hacia una fenomenología de los afectos: Martin Heidegger y Max Scheler. *Thémata, Revista de Filosofía*, Núm. 39:366.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Volúmenes I y II. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aquino, T. (1969). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aranda Redruello, R. (2007). Evaluación diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de educación infantil: Proyecto de formación del profesorado en centros (Centro La Inmaculada de Hortaleza): Primera parte. *Tendencias Pedagógicas*, (12), 111-150.
- Aristóteles (384-322 a C.). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day care centers: does training matters? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, pp. 541-552.
- Aron, A. M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813.

- Asensio, J.M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (2006). *La vida emocional: Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Atkinson, P., Delamont, S., Hammersley, M. (1993). Qualitative research traditions, in M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues. Vol 1*. London, PCP Open University.
- Atwater, J.; Morris, E. (1988). Teachers' instructions and children's compliance in preschool classrooms: a descriptive analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 21, pp. 157-167.
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., y Friedman, A. H. (2010). *The state of preschool 2010*. Recuperado el 14 de septiembre de 2013 de: <http://Inieer.org/yearbook/pdf/yearbook>.
- Barnett, W. S., Hustedt, J. T., Robin, K. B., y Schulman, K. L. (2003). *The state of preschool: 2003 preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: The National Association for Early Education Research.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence*. New York: MHS.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. 1st ed. Madrid: Narcea.
- Berger, C. y Lisboa, C. (Eds.) (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Bermejo, B. (2011). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica México
- Birgin, A. (1995). Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente». Documento de Trabajo N° 187, *Serie de Cuadernos e Informes de Investigación*, FLACSO, Argentina.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). La competencia emocional. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. (2009a). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2009b). ¿Cómo pensar y sentir en positivo? *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica*, (231), 36-48
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y Maestros*, (337), 5-8.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, (10), 61-82.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa: Revista De La Asociación de Inspectores de Educación De España*, (16)
- Blair, C. (2002). School readiness as propensity for engagement: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.

- Blair, C., y Razza, R. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663. Recuperado el 16 de marzo de 2013 de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.
- Blatchford, P.; Burke, J.; Farquhar, C.; Plewis, I.; Tizard, B. (1986). A systematic observation study of children's behaviour at infant school. *Research Paper in Education*, 2 (1), pp.47-62.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2006). *Selfregulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bordignon, N.A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación* - Vol. 2 No. 2, 50-63.
- Bowman, M., Donovan, S., y Burns, M. (Eds.). (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 343-362.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. *Educating people to be emotionally intelligent*, 123-137.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.

- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., y Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Brandt, P. y Weinert, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, (19), 13-50.
- Bredenkamp, S. (1986). The reliability and validity of the Early Childhood Classroom Observation Scale for accrediting Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, pp.103-118.
- Bridges, K.B. (1936). Le développement des émotions chez le jeune enfant. *Journal de Psychologie Normale at Pathologique*, 33, 40-87.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. (1998). *The ecology of developmental process*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069–1077.
- Brophy, J. (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. *Educational Psychologist*, 23(3), 235–286.

- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckley, M., Storino, M. y Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 177-191.
- Burchinal, M. R., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12, 140-153.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 25, Issue 2, Pages 166-176.
- Burden, R. y Fraser, B. (1992). Use of classroom environment assessment in school psychology: A British perspective. *Psychology in the School*. 30, 232-240.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social construccionism*. London: Routledge.
- Buscemi, L., Bennett, T., Thomas, D., y Deluca, D. A. (1996). Head start: Challenges and training needs. *Journal of Early Intervention*, 20, 1-13.
- Caballero, A. (2007). La educación emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad. Recuperado el 25 de julio de 2013 de:

<http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-12615.html>

Cabello González, R., Ruiz Aranda, D., y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.

Calderón Garrido, C. (2001). Propuestas de educación emocional en la escuela: Coctel de frutas. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista de Innovación Educativa* 101.

Calvo Bernardino, A., y Mingorance Arnáiz, A. C. (2009). *La estrategia de las universidades frente al espacio europeo de educación superior*. *Revista Complutense De Educación*, 20(2), 319-342.

Caruana Vañó, A. (2013). *Educación emocional en el aula*. Documento presentado en el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza, España. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de <http://www.congresointeligenciaemocional.com/>

Caruso, D. R. and Mayer, J. D. (1998) A measure of emotional empathy for adolescents and adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51.

Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A parte Rei*. *Revista de Filosofía* 47, 1-10.

Casares, M. I. M. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.

Castro Santander, A. (2010). Alfabetización emocional: El clima escolar y la calidad educativa. *Revista de Educación*, (343), 41-46.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: línea de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-33.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 15, 11-52.
- Corredor, G.A., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M.C. y Justicia, F. (2013). Aprender a convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Journal of Research in Educational Psychology*, 31, 883-904. Recuperado el 14 de febrero de 2103 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293129588014>
- Costa, J. L. C., Vicente, M. P. C., y Pérez, N. P. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 339-362. Recuperado el 15 de octubre de 2012.
- Curby, T. W., Brock, L. L., y Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education y Development*, 24(3), 292-309.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., y Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.

- Curby, T.W., Grimm, K.J. y Pianta, R.C (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (3), 373–384. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Currie, J., y Neidell, M. (2007). Getting inside the “Black Box” of head start quality: What matters and what doesn’t. *Economics of Education Review*, 26(1), 83–99.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Buenos Aires: Sociedad de Ediciones Mundiales.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 4, 85–102.
- De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *IOS – Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Decreto 47/2005, de 26 de mayo, por el que se modifica el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Universitario de la Comunidad de Madrid, aprobado por Decreto 243/1999, de 22 de julio.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Recuperado el 22 de julio de 2013 de:
- http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/Desarrollo_Infantil_Madrid_08.pdf
- Del Barrio, M.V. (2005). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, J., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238–256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Descartes, R. (1649; 1997). *Las pasiones del alma*. Madrid: Tecnos.
- DeYoung, A. (1977). Classroom climate and success: a case study ate the university level. *Journal of Educational Research*, 70, 225-257.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., y Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16.
- Downer, J., Sabol, T. J., y Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education And Development*, 21(5), 699-723.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.
- Dunts, C., Mcwillian, R. A., Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, 11, 212-232.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., y Spinrad, T. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic knowledge. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109–118.
- Ekman (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Erikson, E. (1963). *Infancia y Sociedad*, Nueva York: Norton.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, pp. 599-605.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En Educación emocional y social: Análisis internacional. Santander: *Fundación Marcelino Botín*, 159-196.
- Fernández Berrocal, P. (2009). Darwin y el misterio de las emociones. *Uciencia: Revista De Divulgación Científica de La Universidad De Málaga*, (1), 32-34.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005(54):63-94.
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., y Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(1).

- Fiene, R.; Melnick, S. (1991): *Quality Assessment in Early Childhood Programs. A Multi-dimensional Approach*. Chicago, Illinois. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Fraser, B. y Dier, C. (1983). Improving classrooms though use of information about learning environment. *Curriculum Perspective*, 3, 41-46.
- Fraser, B. y O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classroom. *The Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- Fraser, B., Sheddon, T. y Eagleson, J. (1982). Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment. *Australina Journal of Teacher Education*, 7, 31-42.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto d actuación*. Madrid: La Muralla.
- García García, L. A., Muñoz de Bustillo Díaz, María del Carmen, y Hernández Hernández, P. (1998). Mejorando el clima del aula. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria De Psicología De La Educación*, (1), 191-214.
- García Hoz, V. (1988). *La Práctica de la Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Lago, V. (2008). La inteligencia emocional en la educación infantil. *Educación y Futuro*, 19, 129-149.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.

- Garner, P. W. y Waajid, B. (2008). The Associations of Emotion Knowledge and Teacher-Child Relationships to Preschool Children's School-Related Developmental Competence. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gazzaniga, M.S. (1993). *El cerebro social*. Madrid: Alianza.
- Gil Hernández, S., Macías, E., Salguero, J.M. y Sánchez Sainz, M. (2010). *Procesos y contextos educativos*. Madrid: Catarata.
- Giménez-Dasí, M., Fernández Sánchez, M. y Marie-France, D. (2013). *Pensando las emociones: programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Gouk, Penelope; Hills, Helen (eds.) (2005). *Representing Emotions: New Connections in the Histories of Art, Music and Medicine*, Aldershot, Ashgate,
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid, Ed. Pirámide.

- Hamre, B., y Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. Recuperado el 7 de septiembre de 2012 de: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.
- Harms, T., Clifford, D y Cryer, D. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York, Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M., y Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York, NY: Teachers College Press.
- Heidegger, M. (1957). *Sein und Zeit*. Tubinga: Max Niemeyer. p. 139.
- Helmke, A., y Schrader, F. W. (1988). Successful student practice during seatwork: Efficient management and active supervision not enough. *Journal of Educational Research*, 82(2), 70–75.
- Hen, M., y Walter, O. (2012). The sherborne developmental movement (SDM) teaching model for pre-service teachers. *Support for Learning*, 27(1), 11-19.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., y Barbarin, O. (2008). Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C., Phillipsen, L., y Peisner-Feinberg, C. (2000). The consistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113–132.

Howes, C., y Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College.

Hyson, M. (2002). *The role of play in promoting children's positive approaches to learning*. Recuperado el 16 de abril de 2014 de www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/PlayandApproachestoLearning-MarilouHyson-1.pdf.

Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., y Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 475–494.

Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Madrid: SM.

Ibarrola, B y de Davalillo, L. (2003). *Dirigir y educar con Inteligencia Emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Recuperado el 15 de enero de 2013 de:

http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf

Ibarrola, B. (2010). *Cuentos para educar niños felices*. Madrid: SM.

Instituto Nacional de Estadística (2006). *Agresión o maltrato en los últimos 12 meses según sexo y grupo de edad. Población de 0 y más años*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/p419/a2006/p01/l0/&file=01062.px>

Instituto Nacional de Estadística (2010, 2012, 2013, 2014). *Abandono temprano de la educación-formación*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&

[p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888](http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888)

Instituto Nacional de Estadística (2011-12). *Problemas o enfermedades crónicas o de larga evolución en los últimos 12 meses en población infantil según sexo y país de nacimiento. Población de 0 a 14 años*. Recuperado el 18 de septiembre de 2015 de: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>

Intelema (2010). *Historia de las emociones: la Grecia Clásica*. Recuperado el 20 de abril de 2014 de: www.intelema.es/images/Articulos/20/documento/he_1.pdf

Izard, C. E., Trentacosta, C. J., King, K. A., y Mostow, A. J. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development*, 15, 407-422.

James, W. (1947). *Compendio de Psicología*. Buenos Aires: EMECÉ. En Del Barrio, M.V. (2005). *Emociones infantiles*. Madrid: Pirámide.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Vol II, (pp. 442-485. Nueva York: Dover Publications.

Jennings, P.A, Snowberg K.E, Coccia M.A, Greenberg, M.T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*. 46(1):37-48.

Jiménez Llanos, A. B., y Correa Piñero, A. D. (2003). Concepciones del profesorado sobre la disciplina y gestión del aula. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (16), 87-104.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., y Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

Kant, E. (1798). *El Poder las facultades afectivas*, Buenos Aires: Aguilar.

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lampi, A. R., Fenty, N. S., y Beaunae, C. (2005). Making the three ps easier: Praise, proximity, and precorrection. *Beyond Behavior*, 15(1), 8-12.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Aguilar.
- La Paro, K., Pianta, R., y Stuhlman, M. (2004). Classroom assessment scoring system (CLASS): Findings from the pre-k year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409–426.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Ledoux. (1999). *El cerebro emocional*. Madrid: Ariel
- Lemle, R. (1976). Primary prevention of psychological disorders elementary and intermediate schools. *Journal of Clinical Child Psychology*, 5, 26-32.
- Lera, M. (1992a). Assessment of preschool environments. *Paper presented at the Vth European Conference on Developmental Psychology*, Seville, Spain.
- Lera, M. (1992b). Quality of preschool classrooms in Andalusia. *Paper presented at the I World Congress on Early Education and teacher training*, Malaga, Spain.
- Lera, M. (1994). *Las ideas de los profesores y su práctica educativa, un estudio en preescolar*. Tesis Doctoral, Sevilla.
- Lera, M. (2000). *Evaluating quality for improving quality: a model for teacher training*. Paper presented at the European Early Childhood Education Research Association, London.
- Lera, M. (2002). *Evaluar para mejorar la educación infantil: impacto en el profesorado*. Sevilla, Centro de Profesorado.

Lera, M. J. (2007). Calidad de la educación infantil: Instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, (343), 187-188. Recuperado el 4 de noviembre de 2013 de: http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TO&DO=calidad+de+la+educaci%C3%B3n+infantil

Lewis, T. J., y Bullock, L.M. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29(3), 247-259.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE 238 de 4/101990).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación disponible en: <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/jacintobenavente/es/pdf/loe/loe.shtml>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Liew, J., Chen, Q. y Hughes, J. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64, Recuperado el 10 de febrero de 2012 de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.005>.

Lipman, M. (1969). *Filosofía para niños*. Buenos Aires: Universidad de Buenos.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. de la Torre.

Litwin, G. y Stringer, R. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston, Mass.: Harvard University Press.

- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., y Barbarin, O. (2007). Observed Classroom Quality Profiles in State-Funded Pre-Kindergarten Programs and Associations with Teacher, Program, and Classroom Characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (54), 153-168.
- López Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes M. J. y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Goñi, I., y Goñi Zabala, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, (357), 205-206.
- López Sánchez, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Morata.
- Lorsbach, A. (1992). Control as an impediment to changing the learning environment. En Fisher. D. *The study of learning environment*, 6, 48-55.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J., y Waldfogel, J. (2007). *Does prekindergarten improve school preparation and performance?* Cambridge: Mass.
- Maldonado Rico, A. (2004). Los títulos de grado medio de magisterio: El proceso de su diseño. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (51), 43-60.

- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (54), 27-44.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, 2, 1-11.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O., Bryant, D. Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-
- Mayer, J.D., Gaschke, Y.N., Braverman, D.L. y Evans, T. (1992). Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63, 119-132.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (1997). Emotional intelligence test. *Needham, MA: Virtual Knowledge*.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 197-215.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., y Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959, <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>.
- Mcgurk, H.; Caplan, M.; Hennessy, E.; Moss, P. (1993). Controversy, theory and social context in contemporary day care research. *Journal Child psychology Psychiatry*, 34(1), pp.3-23.

- McKee A., Boyatzis R. y Goleman D. (2002). Reawakening your passion for work. *Harv Bus Rev*, 80(4):86-93.
- MEC (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).
- Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Mestre, J. M., Guil, R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 16.
- Mestre Navas, J.M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Meyer, D. K., y Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. *Emotion in education*, 243–258).
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Hastings, C. N., y Linn, R. L. (1993). Effects of ability and settings on kindergarteners' reading performance. *Journal of Educational Research*, 86, 142–160.
- Milicic, N., Arón, A. M. y Pesce, C. (2003). Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. *Revista Psycké*, 12 (1), 177-194.
- Monfort, M y Juarez, A. (1992). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- Moral, C. y coordinadores. (2010). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers-profesional and personal skills. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35-46.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., y McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the*

intersection of emotion and cognition, 203-224. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de:file:///Users/Meli/Downloads/Morrison,%20Ponitz%20y%20McClelland%2010.pdf

Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación para la prevención del estrés psicosocial en el contexto de aula. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 401-412.

Navarro, R., Rodríguez Gallego, M., Barcia, M. y Bravo, M. A. (2010). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.

Negrillo, C., e Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1).

Noguera G., M. E. (2008). Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Educación En Valores*, (10), 89-100.

O'Connor, E. O., y McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98.

OECD (2005). *School factors related to Quality and Equity-results form PISA-2000*. Bonn: OECD Publishing.

Olswang, L. B., Svensson, L., Coggins, T. E., Beilinson, J. S., y Donalson, A., L. (2006). Reliability issues and solutions for coding social communication performance in classroom settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1958-1068. doi:10.1044/1092-4388 (2006/075).

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el

- ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Recuperado el 21 de julio de 2013 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- Palacios, J. (1998). Niños y niñas de 4 años en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, pp. 42-45.
- Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educativo*. Madrid: Alianza Educativa.
- Palomera, R. (2013). *Educación emocional en el aula*. Documento presentado en el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza, España. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de <http://www.congreso inteligencia emocional.com/>
- Palomera Martín, R. y Gil-Olarte Márquez, P. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, pp. 687-703.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-153
- Palomero Pescador, J. E., Fernández Domínguez, M. R., y Teruel Melero, M. P. (2008). La formación de maestros en España: Tiempos de cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 33-58.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: GRAO.
- Pardo Merino, A. y Ruíz Díaz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw Hill.
- Pascal, B. (1977). *Pensamientos*, Barcelona: Orbis, frag. 277.

- Pena Garrido, M., Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación sobre inteligencia emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic journal of research in educational psychology*. 6(15):400-420.
- Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., y López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista De Educación*, (350), 221-251.
- Pérez-González, J. C., y Pena Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, (342), 32-35.
- Pérez Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (2010). *La Programación de Competencias Básicas en los Colegios de Infantil y Primaria: una Propuesta Práctica de Secuenciación por Ciclos*. Madrid: CEP
- Pérez Pueyo, Á., Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, (347), 183-186.
- Portugal Felices, M. L., Castejón Costa, J. L., y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 14(2), 237-260.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata.
- Piaget, J. (1964). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Pianta, R. C. (2006). Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. *Critical issues in early childhood professional development*, 231-254.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System, Pre-k*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., Steinberg, M., y Rollins, L. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312, Recuperado el 12 de abril de 2014 de <http://dx.doi.org/10.1017/S095457940000651>.
- Pianta, R. et al. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly* 29 (2014) 144-154. Recuperado el 10 de Agosto de 2014 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200613001099>
- Pizarro, D. A. y Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: the role of emotional intelligence in moral development and behavior.
- Platón. (s.f.). *Diálogos, VI: Filebo, Timeo, Critias*, Madrid: Gredos.
- Plutchik, R. (1970). Emotions evolution and adaptive processes. En M. Arnold (ed.). *Feeling and Emotion* (pp. 384-402). Nueva York. Academic Press.
- Punset, E. (2011). *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo: conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona: Destino.
- Raver, C. C., Garner, P., y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, 121-147. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K., y Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10-26.

Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 14 de noviembre de 2012 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=emociones>

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE 218 de 11/9/2003). Recuperado el 21 de julio de 2013, de: <http://www.emes.es/Sistemauniversitario/LegislacionUniversitaria/ConvergenciaEuropea/tabid/475/Default.aspx>

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 224, de 18/9/2003). Recuperado el 21 de julio de 2013 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. (BOE 21 de 25/1/2005). Recuperado el 17 de julio de 2013 de: <http://www.emes.es/Sistemauniversitario/LegislacionUniversitaria/ConvergenciaEuropea/tabid/475/Default.aspx>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Ministerio de la Presidencia, Madrid. Recuperado el 17 de junio de 2012 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (BOE 4 de 4/1/2007). Recuperado el 25 de julio de 2013 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260, de 30/10/2007). Recuperado el 10 de julio de 2013 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Reddy, William M. (2001), *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Cambridge and New York, Cambridge University Press.

Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa en competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Rimm-Kaufman, S. E., y Chiu, Y. J. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K., Nathanson, L., y Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958-972. Recuperado el 20 de Julio de 2014 de http://scholar.google.es/scholar?q=The+contribution+of+children%E2%80%99s+self-regulation+and+classroom+quality+to+children%E2%80%99s+adaptive+behaviors+in+the+kindergarten+classroom&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=uNfQU-KcfK0QXMhoHADw&ved=0CCAQgQMwAA

Rincón Igea, B. D. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

5(1), 1-6. Recuperado el 18 de junio de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TO DO=Variables+que+sustentan+la+convivencia+en+los+centros+educativos&filtros .DOCUMENTAL FACET ENTIDAD=artrev

Rodríguez Ledo C., Celma L, Orejudo Hernández S., Rodríguez Barreiro L.M. (2012). Programa de educación socioemocional SEA: Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena. *ISEP Science*. (3):28-39.

Rojas Marcos, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe.

Ruiz, R. O., Aguayo, J. E., Font, C. M., Municio, J. I. P., Majós, T. M., Goñi, J. O., y Hernández, A. M. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (Vol. 11). Graó.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez Arroyo, J.F. (2009). Análisis del clima del aula en Educación Física. Un estudio de casos. (Tesis de Maestría Universidad de Málaga). Recuperada el 4 de julio de 2013 de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17677907.pdf>

Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el día 1/5/2009 en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=318&Itemid=63.

Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. Ensayos, *Revista de la Facultad de*

Educación de Albacete, N° 25. Recuperado el 18 de febrero de 2012 de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>).

Sanchidrián, C. y Ruiz Berrio, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: GRAO.

Sandilos, L. E., y DiPerna, J. C. (2011). Interrater Reliability of the Classroom Assessment Scoring System - Pre-K (CLASS Pre-K). *Journal Of Early Childhood y Infant Psychology*, (7), 65-85.

Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*. 36: 19-39. San Francisco.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., y Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360.

Serrats Paretas, M. G., Mir y Costa, V., y Gómez Masdevall, M. T. (2004). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase* (1ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones

Shapiro, L.E. (2002). *La salud emocional de los niños: Cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen*. Madrid: Edaf.

Schmitt, M.B., Pentimonti J. M., Justice, L.M. (2012). Teacher–child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology*, 50 (2012) 681–699.

Shonkoff, J. P., y Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Siraj-Blatchford, J.; Siraj-Blatchford, I. (2004): IBM Kidsmart Early Learning Programme European Evaluation. France, Germany, Italy, Portugal, Spain and UK. (Final Report).

- Smith, M. W., Brady, J. P., y Clark-Chiarelli, N. (2008). *User's guide to the Early Language and Literacy Classroom Observation K-3 Tool* (Research ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sternberg, C.R. (2001). Amor y odio. *Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santiago de Chile.
- Stipek, D. J., y Gralinski, J. H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 361.
- Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Bussiness School.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Torre, Saturnino de la y Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006).
- Trentacosta, C. J., e Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Treviño, E., Toledo, G. Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 50(1), 40-62. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de:
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/564-1471-1-PB.pdf>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., y Castro, K. (2007). Children's effortful control and academic competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1-25. Recuperado el 15 de julio de 2010 de: <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2007.0006>

- Vallés, A. y Vallés, C. (2000): *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Valverde, O. (Coord.). (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.
- Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006) Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia. Recuperado el 22 de febrero 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>.
- Villa, S. y Villar, A. (1992). *Clima organizacional y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Viso Alonso, J.R. (2011). *Cómo programar las competencias*. Madrid: Editorial EOS.
- Vivas, M., Gallego, D. y González Belkis. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida: Venezuela.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology: From the standpoint of a behaviorist*. Lippincott.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 340, 51-58.
- Zaragoza Bernal, J. M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1), e012. Recuperado el 20 de abril de 2014 de: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55, 443-463.
- Zepf, S. and Hartmann, S. (2008). Some thoughts on empathy and counter transference. *Journal of the American Psychoanalysis Association*, 56, 741–768.

TERCERA PARTE. ANEXOS

ANEXO I. ÍTEMS GENERALES

Tabla 56. Ítems generales

Tipo de centro educativo según su titularidad			Público		Concertado		Privado	
Área territorial a la que pertenece el centro			Centro	Oeste	Este	Norte	Sur	
¿En qué curso de Educación Infantil impartes clase?						1º	2º	3º
Número de alumnos								
Sexo						V	M	
¿Cuánto años llevas trabajando como maestro?			Menos de 5 años		Más de 5 años		Más de 10 años	
¿En su centro se han impartido cursos de educación socioemocional o inteligencia emocional para profesores?			SI	NO	¿Cuál?			
¿Ha asistido a algún curso de educación socioemocional o inteligencia emocional?					¿Cuál?			
Metodología de trabajo	RINCONES	CENTROS DE INTERÉS	PROYECTOS TRABAJO		TALLERES	OTROS. Especifica cuál.		
Otra metodología:								

ANEXO II. INVENTARIO EMOCIONAL BAR-ON (EQ-I) (133)

El cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las frases que aparecen seguidamente es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Hay cinco respuestas por cada frase:

1. Nunca es mi caso.
2. Pocas veces es mi caso.
3. A veces es mi caso.
4. Muchas veces es mi caso.
5. Siempre es mi caso.

INSTRUCCIONES: lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti y márcala en la tabla siguiente. Si alguna de las frases no tiene nada que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esta situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde de forma honesta y sincera de acuerdo a cómo eres. NO como te gustaría ser, NO como te gustaría que otros te vieran, NO hay límite, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a todas las frases.

Tabla 57. Inventario emocional Bar-On (EQ-i)

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida					
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer					
4	Sé cómo afrontar los problemas más desagradables.					
5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9	Reconozco con facilidad mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando afronto una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21	Realmente no sé para que soy bueno(a).					

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
22	No soy capaz de expresar mis ideas.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24	No tengo confianza en mí mismo(a).					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28	En general, me resulta difícil adaptarme.					
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.					
34	Pienso bien de las personas.					
35	Me es difícil entender cómo me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.					
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).					
40	Me tengo mucho respeto.					
41	Hago cosas muy raras.					
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.					
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.					
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.					
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es					

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
	detenerme a pensar.					
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.					
47	Estoy contento(a) con mi vida.					
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).					
49	No puedo soportar el estrés.					
50	En mi vida no hago nada malo.					
51	No disfruto con lo que hago.					
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.					
53	La gente no comprende mi manera de pensar.					
54	Generalmente espero lo mejor.					
55	Mis amigos me confían sus intimidades.					
56	No me siento bien conmigo mismo(a).					
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.					
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.					
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.					
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.					
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.					
62	Soy una persona divertida.					
63	Soy consciente de cómo me siento.					
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.					
65	Nada me perturba.					
66	No me entusiasman mucho mis intereses.					
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.					
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.					

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
69	Me es difícil llevarme con los demás.					
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.					
71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentido.					
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82	Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy capaz de respetar a los demás.					

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil afrontar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tiendo a exagerar.					
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a).					
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.					
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.					
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.					
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.					
107	Tengo tendencia a depender de otros.					
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles					
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.					
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.					
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.					
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.					

Nº	ITEMS	Nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Siempre es mi caso
		1	2	3	4	5
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.					
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.					
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.					
116	Me es difícil describir lo que siento.					
117	Tengo mal carácter.					
118	Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.					
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.					
120	Me gusta divertirme.					
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.					
122	Me pongo ansioso(a).					
123	No tengo días malos.					
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.					
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.					
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.					
127	Me es difícil ser realista.					
128	No mantengo relación con mis amistades.					
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).					
130	Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.					
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.					
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.					
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.					

ANEXO III. ESCALA CLASS DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DEL AULA

CLASS Pre-K (Classroom Assessment Scoring System) que se basa en el trabajo de Hamre y Pianta (2005). Observa en el aula de infantil entre **tres momentos distintos durante 20 minutos en total** y establece una puntuación del **1 al 7** en cada uno de los dominios y sus dimensiones (escribirlo en los cuadros en la primera fila para la primera observación, en la segunda fila para segunda observación y la tercera para la tercera observación. Puntuaciones: **Baja (1- 2 puntos), Media (3-5 puntos) y Alta (6- 7 puntos)**. Los observadores deben distinguir las dimensiones (p.ej., Clima Positivo Bajo (1-2 puntos) vs. Clima Positivo Medio (3-5 puntos).

Tabla 58. Escala CLASS de observación del clima de aula

Dimensiones	Dominios																				Observación	
	Apoyo emocional							Organización de la clase							Apoyo pedagógico							
	Habilidad para manejar el funcionamiento socio-emocional de la clase							Habilidad para manejar y organizar la clase							Capacidad para promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo							
	Clima positivo (CP) Refleja el ambiente social y emocional en el aula. Conexión positiva entre educador/a y estudiantes.							Manejo de conducta (MC) Habilidad del educador/a para controlar el comportamiento de los alumnos utilizando métodos eficaces para prevenir y redireccionar malas conductas en el aula.							Desarrollo de conceptos (DC) Uso por parte del educador/a de técnicas para promover las habilidades de pensamiento analítico, a través de conversaciones instructivas y reflexivas.							
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	Primera
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	Segunda
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	Tercera
Clima negativo (CN) Nivel de negatividad o agresiones físicas o verbales presentes en el aula, ya sea entre estudiantes o bien entre la educadora y los niños.							Productividad (P) Manejo del educador/a del tiempo de enseñanza y las rutinas para maximizar las oportunidades de aprendizaje durante la jornada escolar.							Calidad de la retroalimentación (CR) Uso del educador/a de feedback (retroalimentación) para favorecer el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión.								

Dimensiones	Dominios																					Observación	
	Apoyo emocional							Organización de la clase							Apoyo pedagógico								
	Habilidad para manejar el funcionamiento socio-emocional de la clase							Habilidad para manejar y organizar la clase							Capacidad para promover habilidades lingüísticas y de desarrollo cognitivo								
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Primera
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Segunda
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Tercera
	Sensibilidad del educador/a (SE) Grado de conciencia y capacidad de respuesta de educador/a a las necesidades académicas de los niños Grado de conciencia y capacidad de respuesta de educador/a a las necesidades emocionales de los niños .							Formato pedagógico de la enseñanza (Formatos de Instrucción para el Aprendizaje) (FP) Capacidad del educador/a de organizar actividades, rincones de actividad, materiales, etc. para maximizar la motivación, mantener el interés y la capacidad de aprender de los alumnos.							Lenguaje de Modelado (LM) Uso de técnicas de estimulación del lenguaje y facilitación por parte del educador/a, tanto durante interacciones individuales, como en grupos pequeños o con toda la clase (por ejemplo: utilizar nuevo vocabulario)								
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Primera
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Segunda
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		Tercera
Atención a las perspectivas de los estudiantes (AE) El educador/a pone el énfasis en los intereses, motivaciones, puntos de vista. Favorece la autonomía de los niños, proporcionando oportunidades para ello.																							
1	2	3	4	5	6	7															Primera		
1	2	3	4	5	6	7															Segunda		
1	2	3	4	5	6	7															Tercera		
Nota: Adaptado de “A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens”, de Pakarinen et al., 2010.																							

ANEXO IV. ESCALA ECERS-R DE OBSERVACIÓN DEL CLIMA DEL AULA

Tabla 59. Escala ECERS-R Early Childhood Environmental Rating Scale- Revised version. 1998.

Cada una de estas áreas incluye un número de ítems, hasta completar un total de 43. Cada uno de ellos se observa y se valora en un **rango de 1 a 7** a partir de unos criterios. Los criterios que describen las puntuaciones de **1-2 (inadecuado)**, **3-4 (mínimo)**, **5 (bueno)** y **6-7 (excelente)**.

DIMENSIONES		Ítems						
Espacio y mobiliario	1 Espacio interior	2 Para cuidado, higiene y aprendizaje	3 Relajación y confort	4 Disposición aula	5 Espacio para la privacidad	6 Decoración	7 Espacio motricidad gruesa	8 Equipamiento motricidad gruesa
	9 Saludos y despedidas	10 Comidas y tentempiés (horarios, calidad)	11 La siesta (horas fijas, silencio...)	12 Cuarto baño/aseo	13 Prácticas de salud	14 Seguridad (peligros)		
Rutinas cuidados personales	15 Libros y dibujos	16 Comunicación entre niños	17 Lenguaje y habilidades de razonamiento	18 Uso informal del lenguaje				
	Lenguaje y razonamiento							
Actividades	19 Motricidad fina	20 Arte/creatividad	21 Música/movimiento	22 Bloques/construcciones	23 Arena/agua	24 Juego sociodramático	25 Ciencias	26 Mates
	27 Uso TV/medios audiovisuales							
Interacción	28 Supervisión actividades de motricidad gruesa	29 Supervisión general	30 Disciplina	31 Interacciones personal/niños				
	32 Programa	33 Juego libre	34 Actividades en grupo	35 Atención a los niños con necesidades educativas especiales	36 Interacciones entre iguales	37 Atención a la diversidad		
Estructura del programa								
Padres y personal	38 Información a Padres	39 Calidad de trato al Personal	40 Necesidades profesionales (como oficina de atención, teléfono...)	41 Interacciones y cooperación entre el personal para atender a las necesidades de niños	42 Supervisión y evaluación	43 Oportunidades para desarrollo personal		

ANEXO V. SIGLAS Y ABREVIATURAS

Tabla 60. Relación de siglas generales

SIGLAS	SIGNIFICADO
IE	Inteligencia Emocional
SDM	Sherborne Developmental Movement (SDM) teaching model for pre-service teachers
SSREIT	Schutte Self Report Emotional Intelligence Test
IRI	Interpersonal Reactivity Index
SEL	Social and emotional learning
CTIF	Centros Territoriales de Innovación y Formación de la CAM
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FP	Formación Profesional
DAT	Dirección de Área Territorial

Tabla 61. Relación siglas del Inventario BAR-ON

SIGLAS	SIGNIFICADO
INTRA	INTRAPERSONAL
CS	Conocimiento de sí mismo
AS	Asertividad
AU	Autoestima
AR	Autorrealización
ID	Independencia
INTER	INTERPERSONAL
EM	Empatía
RI	Relaciones Interpersonales
RS	Responsabilidad Social
ADAPT	ADAPTABILIDAD
SP	Solución de Problemas
ER	Evaluación de la Realidad
FL	Flexibilidad
M. ESTRÉS	MANEJO DEL ESTRÉS
TE	Tolerancia a la Tensión
CI	Control de Impulsos
ÁNIMO	ESTADO DE ÁNIMO GENERAL
FE	Felicidad
OP	Optimismo
INCON	INCONSISTENCIA
PP	Percepción Positiva
PN	Percepción negativa

Tabla 62. Relación de siglas de la Escala CLASS

SIGLAS	SIGNIFICADO
AE	Apoyo emocional
OE	Organización de la clase
AP	Apoyo pedagógico
CCP1.1.1	AE Clima positivo primera observación
CCP1.1.2	AE Clima positivo segunda observación
CCP1.1.3	AE Clima positivo tercera observación
CCN1.2.1	AE Clima negativo primera observación
CCN1.2.2	AE Clima negativo segunda observación
CCN1.2.3	AE Clima negativo tercera observación
CSE1.3.1	AE Sensibilidad educador primera observación
CSE1.3.2	AE Sensibilidad educador segunda observación
CSE1.3.3	AE Sensibilidad educador tercera observación
CAE1.4.1	AE Atención perspectivas estudiante primera observación
CAE1.4.2	AE Atención perspectivas estudiante segunda observación
CAE1.4.3	AE Atención perspectivas estudiante tercera observación
CMC2.1.1	OC Manejo conducta primera observación
CMC2.1.2	OC Manejo conducta segunda observación
CMC2.1.3	OC Manejo conducta tercera observación
CP2.2.1	OC Productividad primera observación
CP2.2.2	OC Productividad segunda observación
CP2.2.3	OC Productividad tercera observación
CFP2.3.1	OC Formato Pedagógico de la enseñanza primera observación
CFP2.3.2	OC Formato Pedagógico de la enseñanza segunda observación
CFP2.3.3	OC Formato Pedagógico de la enseñanza tercera observación
CDC3.1.1	AP Desarrollo de conceptos primera observación
CDC3.1.2	AP Desarrollo de conceptos segunda observación
CDC3.1.3	AP Desarrollo de conceptos tercera observación
CCR3.2.1	AP Formato Pedagógico de la enseñanza tercera observación
CCR3.2.2	AP Formato Pedagógico de la enseñanza tercera observación
CCR3.2.3	AP Formato Pedagógico de la enseñanza tercera observación
CLM3.3.1	AP Lenguaje de Modelado de la enseñanza primera observación
CLM3.3.2	AP Lenguaje de Modelado de la enseñanza segunda observación
CLM3.3.3	AP Lenguaje de Modelado de la enseñanza tercera observación

Tabla 63. Relación de siglas de la Escala ECERS

SIGLAS	SIGNIFICADO
EEM	Espacio y mobiliario
ERCP	Rutinas y cuidados personales
ELZ	Lenguaje y razonamiento
EA	Actividades
EI	Interacción
EEP	Estructura del programa
EPP	Padres y personal
EEM1	EEM 1 Espacio interior
EEM2	EEM 2 Para cuidado, higiene y aprendizaje
EEM3	EEM 3 Relajación y confort
EEM4	EEM 4 Disposición aula
EEM5	EEM 5 Espacio para la privacidad
EEM6	EEM 6 Decoración
EEM7	EEM 7 Espacio motricidad gruesa
EEM8	EEM 8 Equipamiento motricidad gruesa
ERCP9	ERCP 9 Saludos y despedidas
ERCP10	ERCP10 Comidas y tentempiés (horarios, calidad)
ERCP11	ERCP11 La siesta (horas fijas, silencio...)
ERCP12	ERCP12 Cuarto baño/aseo
ERCP13	ERCP 13 Prácticas de salud
ERCP14	ERCP 14 Seguridad (peligros)
ELZ15	ELZ 15 Libros y dibujos
ELZ16	ELZ 16 Comunicación entre niños
ELZ17	ELZ 17 Lenguaje y habilidades de razonamiento
ELZ18	ELZ 18 Uso informal del lenguaje
EA19	EA 19 Motricidad fina
EA20	EA 20 Arte/ creatividad
EA21	EA 21 Música/ movimiento
EA22	EA 22 Bloques/ construcciones
EA23	EA 23 Arena/agua
EA24	EA 24 Juego sociodramático
EA25	EA 25 Ciencias
EA26	EA 26 Mates
EA27	EA 27 Uso TV/medios audiovisuales
EI28	EA 28 Supervisión actividades de motricidad gruesa
EI29	EA 29 Supervisión general
EI30	EA 30 Disciplina
EI31	EA 31 Interacciones personal/niños
EEP32	EEP 32 Programa
EEP33	EEP 33 Juego libre
EEP34	EEP 34 Actividades en grupo
EEP35	EEP 35 Atención a niños con necesidades educativas especiales

SIGLAS	SIGNIFICADO
EEP36	EEP 36 Interacciones entre iguales
EEP37	EEP 37 Atención a la diversidad
EPP38	EPP 38 Información a Padres
EPP39	EPP 39 Calidad de trato al Personal
EPP40	EPP 40 Necesidades profesionales (oficina atención, teléfono...)
EPP41	EPP 41 Interacciones y cooperación entre el personal para atender a las necesidades de los niños
EPP42	EPP 42 Supervisión y evaluación
EPP43	EPP 43 Oportunidades para desarrollo personal